



---

# **Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

*RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA:  
ANÁLISIS DEL GRADO DE COHERENCIA DE LA PRÁCTICA  
EDUCATIVA CON LA FORMACIÓN RECIBIDA EN UN PID*



**Autora: Miriam Arribas de Frutos**

**Tutores académicos: Luis Mariano Torrego Egido  
y Rosa Ortiz de Santos**



## **RESUMEN**

Actualmente, la educación inclusiva es un anhelo y un reto perseguido por los profesionales docentes para lograr un espacio de desarrollo y crecimiento accesible a todos los niños y las niñas. Desde la renovación pedagógica, se aúna la teoría con la práctica en busca de herramientas y métodos que construyan una filosofía de escuela inclusiva, buscando la sinergia entre todos los agentes educativos para lograrlo.

Así, el presente Trabajo Fin de Grado tiene como objetivo principal analizar la coherencia de la práctica docente con la formación recibida en el Proyecto de Innovación Docente (PID) «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela». Para ello, se ha llevado a cabo una investigación mediante un pequeño estudio de casos con cuatro maestros participantes en el PID, todos ellos miembros activos de Movimientos de Renovación Pedagógica, sustentado en la observación participante en sus aulas, las entrevistas realizadas, el análisis de materiales recogidos en las visitas a los centros y el diario de campo de la investigadora. Finalmente, hemos obtenido unos resultados que nos invitan a afirmar que una educación inclusiva, en la que todas las personas tengan su lugar, es posible porque sin duda: la diversidad es una riqueza.

**PALABRAS CLAVE:** Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), Educación inclusiva, Proyecto de Innovación Docente (PID), estudio de casos.

## **ABSTRACT**

Nowadays, inclusive education is a desire and a challenge pursued by teaching professionals with the aim of achieving a space of development and growth accessible to all children. Since the pedagogical renovation, theory has been combined with practice in search of tools and methods that build an inclusive school philosophy, seeking synergy among all educational agents to achieve it.

Thus, the present Final Degree Project has the main objective of analyzing the coherence of teaching practice with the training received in the Teaching Innovation Project (PID) «Inclusive education and training in practice. Action-research and school transformation». To develop this project, an investigation was carried out through a small case study with four teachers participating in the “PID”, all of them active members of Pedagogical Renewal Movements, basing on observing everything that was involved in their

classrooms, the interviews that were carried out to different subjects, the analysis of materials collected during the visits to the centers and the researcher's field diary. Finally, we have obtained results that invite us to affirm that an inclusive education in which all people have their place is possible because without any doubt: diversity is wealth.

**KEYWORDS:** Pedagogical Renewal Movements, Inclusive education, Teaching innovation Project, action-research, case study.

# ÍNDICE

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN .....	1
1. INTRODUCCIÓN .....	1
2. OBJETIVOS.....	2
3. JUSTIFICACIÓN.....	2
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO .....	4
1. LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA .....	4
1.1. Los Movimientos de Renovación Pedagógica.....	4
1.2. La historia de los MRP .....	6
1.3. Valores, principios educativos y señas de identidad de los MRP .....	9
1.4. Los MRP y la educación inclusiva .....	10
2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	11
2.1. Conceptualización de la educación inclusiva .....	11
2.2. Escuelas inclusivas .....	13
3. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE .....	14
3.1. Qué es un Proyecto de Innovación Docente .....	14
3.2. El «Manual de acción para la inclusión» .....	16
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	18
1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN .....	18
2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	20
3. CRONOLOGÍA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN .....	22
3.1. Fase preactiva .....	22
3.2. Fase interactiva.....	23
3.3. Fase postactiva.....	23
4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	23
4.1. La entrevista etnográfica.....	23
4.2. La observación etnográfica.....	26
4.3. Análisis de materiales .....	27
4.4. El diario de campo .....	28
5. CONTEXTO Y PARTICIPANTES .....	28

5.1. Acceso al campo.....	28
CAPÍTULO IV. RESULTADOS OBTENIDOS .....	29
1. EL PROFESORADO CRÍTICO Y REFLEXIVO .....	29
2. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE VINCULADO A LA AUTONOMÍA DEL ALUMNADO .....	32
3. LA ORGANIZACIÓN DEL AULA .....	34
4. LA COORDINACIÓN ENTRE LOS DISTINTOS AGENTES EDUCATIVOS.....	36
CAPÍTULO V. CONSIDERACIONES FINALES .....	38
1. CONCLUSIONES .....	38
2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	40
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	41
ANEXOS.....	46
ANEXO I. CONSENTIMIENTO INFORMADO .....	46
ANEXO II. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A <i>MARÍA</i> (CRA, SEGOVIA)....	47
ANEXO III. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A <i>PINTA</i> (CRA, SEGOVIA) ...	61
ANEXO IV. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A <i>JUANA</i> (CEIP, SEGOVIA)..	76
ANEXO V. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A <i>ARTURO</i> (CEIP, ÁVILA).....	89
ANEXO VI. OBSERVACIONES.....	101
ANEXO VI.1. El profesorado crítico y reflexivo.....	101
ANEXO VI.2. El proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado a la autonomía del alumnado ..	108
ANEXO VI.3. La organización del aula.....	117
ANEXO VI.4. La coordinación entre los distintos agentes educativos .....	122
ANEXO VII. MATERIALES .....	127
ANEXO VII.1. Correos informativos del PID .....	127
ANEXO VII.2. Decálogo del «Manual de acción para la inclusión».....	129
ANEXO VII.3. <i>Performance</i> del alumnado de 3 años, aula de <i>Juana</i> , CEIP de Segovia.....	131
ANEXO VII.4. Tertulia literaria dialógica .....	132
ANEXO VII.5. Exploración del patio escolar como lugar de aprendizaje .....	133
ANEXO VIII. ENLACE A LA DEFENSA DEL TFG.....	134

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Los Movimientos de Renovación Pedagógica</i> .....	6
Tabla 2. <i>Influencias de los MRP</i> .....	7
Tabla 3. <i>Decálogo del «Manual de acción para la inclusión»</i> .....	16
Tabla 4. <i>Características de la metodología cualitativa</i> .....	18
Tabla 5. <i>Modalidad de nuestro estudio multicaso</i> .....	21
Tabla 6. <i>Información de los entrevistados</i> .....	24
Tabla 7. <i>Guion de entrevista</i> .....	25
Tabla 8. <i>Espacio y fechas de observación en las reuniones del PID</i> .....	26
Tabla 9. <i>Guía para la observación en las aulas</i> .....	27
Tabla 10. <i>Espacios y fechas de observación en las aulas</i> .....	27
Tabla 11. <i>Decálogo inicial</i> .....	129
Tabla 12. <i>Decálogo final</i> .....	130

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Características de los saberes cultivados por los MRP.</i> .....	5
<i>Figura 2. Estructura del proceso de investigación.</i> .....	19
<i>Figura 3. Performance.</i> .....	131
<i>Figura 4. Asamblea.</i> .....	131
<i>Figura 5. Tertulia literaria dialógica.</i> .....	132
<i>Figura 6. Ficha de la tertulia literaria dialógica.</i> .....	132
<i>Figura 7. Exploración del patio escolar.</i> .....	133
<i>Figura 8. Trabajo en equipo.</i> .....	133

# CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado supone la iniciación a la investigación de su autora, mediante un estudio multicaso contextualizado en el Proyecto de Innovación Docente «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela», que se está llevando a cabo en la Universidad de Valladolid, en el curso 2019/2020. Así, este trabajo se encuentra estructurado en cinco capítulos. En el primero de ellos, se recogen los objetivos que nos hemos propuesto para la realización de este proyecto. Asimismo, encontramos la justificación, mediante la cual se determina y explica la relevancia de este trabajo en el ámbito educativo y el porqué de los objetivos planteados.

En el segundo capítulo se presenta la contextualización teórica, dividida en varios apartados, a saber: el primero, *Los Movimientos de Renovación Pedagógica*; el segundo, *La educación inclusiva* y el tercero, *El Proyecto de Innovación Docente*. La inclusión del primero de los apartados se fundamenta en la pertenencia a los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) del coordinador del Proyecto de Innovación Docente (PID) y de varias de las personas que lo integran que, consideran además, que su identidad docente está muy influida por su vinculación a la renovación pedagógica y por el hecho de que la educación inclusiva sea un objetivo fundamental en estos movimientos. El segundo apartado se justifica en que, precisamente, el eje vertebrador del proyecto es la educación inclusiva; su razón de ser es transformar la práctica educativa en pro de la inclusión. Finalmente, el último de los apartados se realiza para explicar qué es y cómo se organiza este PID.

Con la finalidad de establecer una fundamentación teórica sólida, se ha consultado bibliografía de numerosos autores, entre los que destacamos a Pericacho (2014); Rogero (2010); Martínez (1994, S.F.); Domènech y Viñas (1992); Echeita y Ainscow (2011); Ainscow, Booth y Dyson (2006) y Barba y González (2013), entre otros.

En el tercer capítulo se expone la metodología de la investigación llevada a cabo. En primer lugar, se presenta brevemente la metodología cualitativa en la cual enmarcamos el diseño de nuestra investigación, basado en un estudio de casos. Junto con ello, presentamos la cronología del proceso de investigación constituido por tres fases: fase preactiva, fase interactiva y fase postactiva; y exponemos las técnicas e instrumentos utilizados: la entrevista



etnográfica, la observación participante, el análisis de materiales y el diario de campo. Finalmente, hablamos del contexto en el que se ha desarrollado el estudio así como de los participantes que han colaborado en él.

En el cuarto capítulo presentamos los resultados obtenidos del análisis realizado a través de las diferentes técnicas e instrumentos mencionados en el párrafo anterior, categorizados en torno a los cuatro indicadores siguientes: *El profesorado crítico y reflexivo*, *El proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado a la autonomía del alumnado*, *La organización del aula*, y *La coordinación entre los distintos agentes educativos*. Finalmente, en el quinto y último capítulo, se recogen las consideraciones finales de la investigación, exponiendo las conclusiones obtenidas con relación a los objetivos propuestos; y presentamos también las limitaciones encontradas en el estudio.

## **2. OBJETIVOS**

Los objetivos que se pretenden alcanzar con el presente proyecto son:

- Conocer los Movimientos de Renovación Pedagógica y su relación con la educación inclusiva.
- Analizar el término «educación inclusiva» y sus implicaciones para el Proyecto de Innovación Docente estudiado.
- Describir, analizar y valorar el grado de coherencia, desde la perspectiva de la educación inclusiva, entre el proceso formativo llevado a cabo en el PID y las prácticas educativas observadas en las aulas.
- Conocer la formación que las personas participantes creen haber obtenido en el PID y la influencia en sus actitudes y prácticas de renovación e inclusión.

## **3. JUSTIFICACIÓN**

La justificación del presente trabajo atiende a dos motivos principalmente. El primero de ellos, de índole académica, se fundamenta en el objetivo general que tiene la titulación de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid en el curso académico 2019/2020, el cual persigue el fin de “formar profesionales con capacidad para la atención educativa al alumnado” (párr. 1) de dicha etapa, adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje a los retos del sistema educativo y a las nuevas necesidades de la sociedad. Por ello, y en relación con nuestras inquietudes personales como expondremos más adelante,

hemos escogido esta temática de trabajo para conocer, formarnos y reflexionar críticamente sobre la educación inclusiva y sus prácticas docentes.

Con relación al eje temático de nuestra investigación, consideramos que los MRP han sido una de las influencias más relevantes en el ámbito de la renovación pedagógica española, viéndose influidos por corrientes pedagógicas como la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia o la Escuela Nueva, junto con las ideas de autores como Freinet, Freire, Milani o Neill, entre otros. Ahondando en sus valores y señas de identidad, encontramos principios educativos que constituyen la defensa de la educación inclusiva.

En nuestra investigación buscamos conocer la formación que ha obtenido el profesorado participante en el PID y analizar el grado de coherencia entre esta formación y sus prácticas docentes. De esta manera pretendemos afirmar que es posible

... construir sistemas educativos que garanticen la calidad con equidad, lo que equivale a decir que la primera llegue a todos los niños, jóvenes y adultos (...) sin estar condicionada por razones de salud, de procedencia, género, capacidad económica, etnia, lugar de residencia, orientación afectivo sexual o cualquier otra. (Rodríguez y Torrego, 2013, p. 33)

En segundo lugar, el tema elegido también responde a motivaciones personales en base a nuestras inquietudes e intereses. En este trabajo, vimos una gran oportunidad para poder profundizar en nuestra identidad docente, ampliando la cultura pedagógica adquirida durante la formación recibida en el grado; así como involucrarnos en un proceso de crecimiento profesional y personal integrándonos en el PID «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela», donde encontramos un espacio de reflexión, diálogo y aprendizaje activo.

El hecho de participar en un grupo tan heterogéneo nos ha ofrecido la posibilidad de aprender de las experiencias de maestros y maestras que ejercen en distintos niveles educativos, conocer su bagaje profesional y debatir sobre temas de gran importancia en nuestro ámbito como son la autonomía del alumnado, la relación con los distintos agentes educativos o la reorganización de las escuelas; todo ello con la finalidad de desarrollar una educación inclusiva real para todas las personas.

# **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO**

## **1. LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA**

En el presente apartado, dada la ya referida vinculación de miembros del PID con estas organizaciones y la finalidad de renovación pedagógica que el propio PID manifiesta en sus objetivos, se realiza un acercamiento a los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), profundizando en su historia, abordando los valores, principios educativos y señas de identidad que los conforman. Finalmente, se analiza la relación existente entre los MRP y la educación inclusiva.

### **1.1. Los Movimientos de Renovación Pedagógica**

En primer lugar, antes de abordar los MRP, consideramos oportuno explicar previamente qué entienden estos grupos sobre el concepto de «renovación pedagógica». A lo largo de la historia han existido escuelas que se han ido renovando y actualizando en función de los cambios, las demandas y las necesidades de la sociedad; surgiendo así, iniciativas y experiencias educativas que “desde una re-inención curricular integral” (Pericacho, 2014, p. 48) han buscado una alternativa al modelo educativo tradicional. En el cometido de promover esta renovación, han tenido un especial protagonismo los MRP.

Centrándonos en nuestro contexto, esta idea de renovación pedagógica surgió a finales de los años sesenta del siglo XX con la decadencia del franquismo, desembocando en los Movimientos de Renovación Pedagógica, que vinculaban la renovación educativa con la actuación social, abriendo las aulas al entorno (Cortés, 2003).

Con relación a este concepto de renovación educativa, podemos definir los MRP como aquellos grupos de maestros y profesionales de la educación, concernientes a todas las etapas que el sistema educativo recoge, que se constituyen de forma autónoma e independiente de cualquier institución (Rogero, 2010) y “se organizan para regalarse saberes docentes enriquecidos en la propia reflexión sobre su práctica” (Martínez, S.F., p. 1). Estos saberes, conocimientos, experiencias y prácticas compartidos, están sustentados en tres pilares esenciales, a saber:

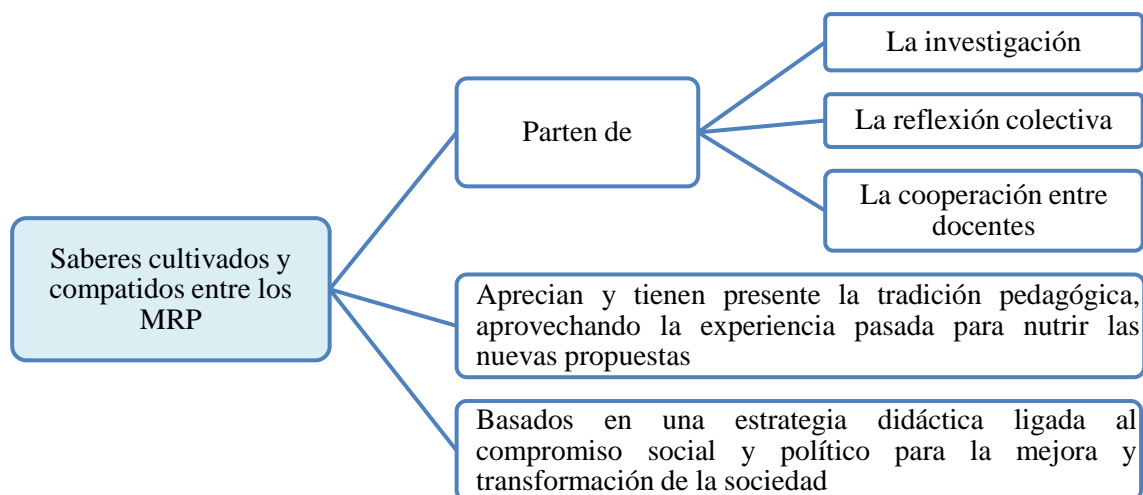


Figura 1. Características de los saberes cultivados por los MRP. Fuente: elaboración propia a partir de Martínez (S.F.).

Junto con ello, podemos exponer algunos rasgos comunes al compromiso pedagógico que presentan estos movimientos, tales como: la vinculación entre la realidad social y la educativa, la solidaridad con aquellas personas o colectivos vulnerables ante la injusticia, la investigación del saber y de la cultura para lograr la emancipación, la renovación pedagógica partiendo de la práctica docente y el progreso, conocimiento y transmisión de las ideas mediante un movimiento estructurado (Martínez, 1994)<sup>1</sup>.

Tras una etapa marcada por el retroceso en materia educativa y la represión ideológica como fue la dictadura franquista, estos movimientos buscaban “combatir y corregir la ineficacia de un sistema escolar caduco y dual, nada sensible a la mejora de la igualdad social, pero tampoco técnicamente innovador y desarrollado” (Hernández, 2011, p. 87). Esta búsqueda de una nueva realidad pedagógica se sustentaba sobre diversos elementos, a saber: “el acercamiento maestro-alumno, trabajo cooperativo, (...), inserción de la escuela en el medio, descentralización y autonomía, gestión democrática, laicismo y coeducación” (Pericacho, 2014, p. 53).

Finalmente, basándonos en el Bloque III. *Los Movimientos de Renovación Pedagógica* del II Congreso de MRP (1989), podemos sintetizar la esencia de estos grupos en la siguiente tabla:

<sup>1</sup> Encontramos desarrollados cada uno de los rasgos expuestos en Martínez, J. (1994). Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado español. *Investigación en la Escuela*, 22, 7-23.

Tabla 1.

*Los Movimientos de Renovación Pedagógica.*

LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA	
Concepto	Movimiento social cuyo ámbito de acción es la renovación pedagógica.
Objetivo	Construir un modelo pedagógico coherente con la Alternativa por la Escuela Pública.
Características básicas	Trabajo cooperativo, voluntario y libremente asumido.
Propuestas de acción	Presentan una alternativa crítica al sistema escolar: Alternativa por la Escuela Pública.
	Se dirigen hacia la renovación didáctica, pedagógica e ideológica, a la lucha política y social para conseguir una escuela crítica, popular y cooperativa, en contra de una escuela clasista y conservadora.
	Dan prioridad a la reflexión, el debate, la crítica, la elaboración de alternativas y la creación de pensamiento pedagógico.
Aspectos generales	Independencia, autonomía, globalidad, pluralismo y territorialidad, así se justifica la relación con el medio socio-cultural en el que se actúa.

Fuente: elaboración propia a partir del II Congreso de MRP (1989).

## 1.2. La historia de los MRP

Para poder conocer y entender en profundidad la renovación pedagógica a la que hacemos alusión y los MRP como promotores de esta, hemos de partir desde antes de sus inicios, comprendiendo el contexto donde surgió la necesidad renovadora y a alguno de los autores que la impulsaron.

En la España de finales del siglo XIX, encontramos un panorama desolador en materia educativa respecto al contexto europeo de la época, caracterizado por la escasa retribución del profesorado, la falta de escuelas para atender a la población estudiantil, actitudes de menosprecio e infravaloración social y laboral hacia el docente, metodologías autoritarias basadas en la repetición y memorización... Ante esta situación, encontramos diferentes experiencias renovadoras educativas, basadas en la pedagogía moderna, sustentadas desde la iniciativa privada (Pericacho, 2014 y Viñes, 1983). Algunas de estas experiencias e influencias fueron la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia o la Escuela Nueva, junto con las ideas de autores como Freinet, Freire, Milani o Neill.

Tabla 2.

*Influencias de los MRP.*

Institución Libre de Enseñanza
<p>La Institución Libre de Enseñanza (ILE) se enmarca dentro de una corriente de carácter laico-burgués; en esta línea las figuras más destacadas fueron Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, entre otros.</p> <p>La ILE fue una institución privada fundada en 1876 por un grupo de catedráticos entre los que destacamos a Francisco Giner de los Ríos por su compromiso con la renovación pedagógica.</p> <p>Hasta la Guerra civil de 1936 la ILE tuvo un papel fundamental en la innovación cultural e intelectual, introduciendo en España las nuevas ideas y teorías pedagógicas que se estaban desarrollando en Europa. Se defendieron unas constantes pedagógicas que quedan caracterizadas a través de los siguientes puntos: desaparición de la enseñanza puramente memorística, participación de los alumnos, salidas al campo, relación de confianza entre docentes y alumnos, máximo respeto al niño, clima de tolerancia y relación con las familias. En definitiva, una educación activa, integral, armónica, gradual, co-educativa y laica. (Pericacho, 2014, p. 51)</p>
La Escuela Moderna
<p>Dentro de la corriente de carácter obrero, encontramos a Francisco Ferrer y Guardia, fundador de la Escuela Moderna de Barcelona en 1901, en la que se propuso una educación laica y científica.</p> <p>Se puso en práctica un ideario educativo profundamente renovador para la época: erradicación de los exámenes, las calificaciones y los castigos físicos; coeducación de sexos y de clases; y eliminación de todo conocimiento que no pudiese ser demostrado mediante el método científico. (Pericacho, 2014, p. 52)</p>
La Escuela Nueva
<p>La Escuela Nueva fue un movimiento de renovación pedagógica que tuvo lugar a finales del siglo XIX en Europa, cuyos precursores fueron Rousseau, Pestalozzi y Froebel. Reivindicaba el valor de la infancia, otorgando una gran importancia al mundo infantil y a los intereses y necesidades del niño. “Busca hacer del niño un ser humano feliz y capaz de interactuar en sociedad” (Jiménez, 2009, p. 107), rompiendo completamente con la escuela tradicional vigente hasta el momento.</p> <p>Los principios que sustentan este movimiento son: el respeto y la consideración de la personalidad del discente, afirmando la infancia como un fin en sí mismo y no como una vía de preparación para la vida adulta; el reconocimiento del carácter funcional de la educación desde la perspectiva individual y social; la comprensión del aprendizaje simbólico en el contexto social y la asunción de la diversidad sociocultural de cada persona (Narváez, 2006).</p>

#### Autores

Las pedagogías liberadoras de Paulo Freire y Celestin Freinet, entre otros, fueron el punto de partida e impulso para diversos movimientos y colectivos docentes. Estos se opusieron a la educación tradicional, desarrollando una pedagogía activa basada en las necesidades e inquietudes personales del niño, desde un enfoque equilibrado entre el trabajo práctico y el intelectual, con objeto de proporcionarle una formación para la vida. En especial, podemos destacar las técnicas de Freinet como “la correspondencia inter-escolar, la asamblea de clase, la clase-paseo, el texto libre y la imprenta escolar” (Pericacho, 2014, p. 59).

Fuente: elaboración propia a partir de Viñes (1983), Narváez (2006), Jiménez (2009) y Pericacho (2014).

Estas tendencias se orientaron hacia la enseñanza individual y personalizada, centrándose en el alumno como protagonista de este proceso y atendiendo a su desarrollo y bienestar general. En consecuencia se reestructuró la visión de la escuela, comprendiendo su labor de enseñanza y preparación del individuo para la vida; enfocando sus métodos educativos en el sujeto y en su aprendizaje experimental y vivencial (Zubiría, 2006).

Atendiendo a autores como Domènech y Viñas (1992), García (1998), Pericacho (2014, 2015) y Esteban (2016) las corrientes renovadoras educativas en España tuvieron sus inicios en torno al siglo XX, más concretamente tras el periodo franquista. En palabras de Pinto (2016):

Los MRP comienzan su andadura a mediados de los años sesenta del siglo pasado en una condición de semiclandestinidad, pero su eclosión se da mayoritariamente con la llegada de la transición española y con el reconocimiento de los derechos democráticos a los ciudadanos. (p. 34)

Los MRP fueron impulsados y respaldados por el contexto histórico español de la época. A juicio de Esteban (1995) existía “una orientación de renovación pedagógica y social en España, marcada por la Institución Libre de Enseñanza (...), la Escuela Nueva y la Escuela Moderna” (p. 437) apoyada por la Segunda República Española; pero al estallar la guerra civil y la posterior instauración de la dictadura franquista, se retrocedió, prohibiendo los movimientos liberales y democráticos e imponiendo una educación basada en los principios fascistas, falangistas y católicos del régimen.

La apertura del régimen en cuestión educativa se produjo con la elaboración del Libro Blanco, que se tradujo en las propuestas plasmadas en la Ley 14/1970, de 4 de agosto,

General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, también conocida como Ley de Villar Palasí. Esta ley reforzó la estructura del sistema educativo, pero eludiendo las iniciativas de renovación impulsadas por toda Europa, lo que ralentizó este proceso. Uno de los primeros movimientos de maestros renovadores fue la Escola de Mestres “Rosa Sensat” en Cataluña, junto con otras en las que

... era denominador común la contestación al abandono franquista de la escuela, al clasismo y la baja calidad pedagógica, a su reforma puramente tecnológica; también la definición y propuesta de una política de Escuela Pública, de calidad pedagógica, y el reconocimiento de las características de esta nueva Escuela Privada relacionadas con las características de los distintos pueblos de España. (Mata, 1984, p. 56)

Así, estos movimientos fueron en auge paulatinamente, realizando encuentros, jornadas y escuelas de verano. Todo ello, a su vez, contribuyó decisivamente a la renovación pedagógica y a la definición y defensa de una escuela pública de calidad (Esteban, 1995).

### **1.3. Valores, principios educativos y señas de identidad de los MRP**

Para el desarrollo del presente apartado, nos centraremos en los encuentros y congresos celebrados ya que, entre otras funciones, se han dedicado a recoger los aspectos y relaciones que guardan en común.

En el contexto del nuevo diseño del Estado, con decidida orientación descentralizada, autonómica, nacionalista o regionalista, la mayor parte de estos movimientos pedagógicos y asociaciones adoptan también posturas de legítima reivindicación identitaria, con frecuencia nacionalista, pero también surgidas como consecuencia de los efectos perversos de un modelo ineficaz de administración centralizada y burocrática. (Hernández, 2011, p. 89)

Así, en las jornadas celebradas se han ido elaborando documentos como «Escuela Pública» y «Funciones y competencias de los MRP», entre otros. Junto con ello, estos encuentros se enfocaban en discutir y decretar acuerdos sobre diversas temáticas, como

... definición de las escuelas de verano y MRP; autonomía-relación, coordinación e intercambios entre ellos; relación con otros organismos; realización y contenidos de las escuelas de verano; subsistencia, características y objetivos de los grupos; modelo de escuela pública; funciones y competencias de los MRP; fracaso escolar; carrera docente; organización de los MRP del Estado español; relaciones con la Administración y futuro de las escuelas de verano. (Hernández, 2011, p. 92)

En relación con la defensa de la Escuela Pública, en el II Congreso de MRP (1989), concretamente en el bloque I, se recogen los siguientes principios: la educación en valores



como elemento imprescindible en el proyecto educativo de los centros escolares en aras de formar personas solidarias, reflexivas, y con una actitud, participación y compromiso social activo.

Junto con ello, se entiende que la escuela debe caracterizarse por ser inclusiva, atendiendo a la diversidad existente en la sociedad y promoviendo un clima de convivencia respetuoso; fomentando a su vez la normalización lingüística y cultural. También se hace alusión a la Educación Ambiental, la cual se entiende que debe hacerse a través, sobre y a favor del medio.

Asimismo, defienden que la escuela debe proporcionar al alumnado herramientas y recursos para ampliar su perspectiva de la realidad, desarrollando el pensamiento crítico-reflexivo para mejorar la realidad social existente; y conciben el Proyecto Curricular de Centro como un instrumento vivo y dialéctico, que ha de impulsar al profesorado hacia la innovación y la investigación práctica.

Con relación a las señas de identidad de los MRP, Pericacho (2014) expone que

... en líneas generales, las señas de identidad quedan resumidas en tres aspiraciones pedagógicas con efecto en la totalidad de actores, escenarios y estructuras involucradas: consecución de una escuela activa en su metodología, democrática en sus estructuras y abierta en su relación con el medio (p. 49).

#### **1.4. Los MRP y la educación inclusiva**

En este apartado buscamos establecer una relación directa entre la corriente de renovación pedagógica y la educación inclusiva, siendo esta el segundo tema que nos atañe en el presente trabajo.

Así, entendemos que la inclusión educativa únicamente la podemos concebir dentro de un contexto en el que se promuevan los valores y derechos democráticos. Para ello es necesario democratizar los centros educativos y los currículos, para lo cual todos los miembros de la comunidad educativa han de desarrollar una actitud crítica y reflexiva y un compromiso cívico respecto a la realidad circundante y su papel en ella (Domínguez, 2008).

La democratización de los centros educativos [...] consiste en configurarlos como comunidades democráticas de convivencia, de investigación y de aprendizaje, caracterizadas por el diálogo permanente entre todos los agentes, la negociación continua para solucionar problemas y resolver conflictos, el trabajo solidario y cooperativo en pequeños grupos interactivos, el debate en asambleas, la participación activa de todos los miembros de la

comunidad educativa en las deliberaciones y decisiones relevantes con el horizonte de un incremento continuo del autogobierno y de la autogestión. (Domínguez, 2008, p. 2)

Por consiguiente, hay que adoptar una perspectiva defensora de los valores y principios de la democracia, “entendida como un incremento continuo de la libertad, de la igualdad de derechos, de la justicia, de la participación y del autogobierno hasta donde sea posible en todos los ámbitos” (Domínguez, S.F., p. 1).

## **2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

En el presente apartado, pretendemos contextualizar la otra parte esencial de nuestro trabajo de investigación: la educación inclusiva. Como ya hemos indicado anteriormente, los MRP suscriben los principios que sustentan la educación inclusiva y democrática.

### **2.1. Conceptualización de la educación inclusiva**

Entendemos que la educación es un derecho fundamental para las personas, siendo un elemento imprescindible en el desarrollo sostenible y en la estabilidad de cada país individualmente, así como a nivel internacional. Por consiguiente, ofrecer una educación inclusiva de calidad es uno de los retos más importantes que debemos tener presente los profesionales de la educación, para garantizar este derecho a los niños (UNESCO, 2000).

El término «educación inclusiva» puede resultarnos amplio e indefinido, provocando diversas interpretaciones a veces contradictorias (Dyson y Milward, 2000) y empleándose de manera errónea aun cuando la acción o el contexto al que se refiere no es realmente inclusivo. Con el objetivo de esclarecer su significado, recogeremos las concepciones de distintos autores como Booth y Ainscow (2002), Dussan (2010) o la UNESCO (2005).

Así, hemos recurrido a las «Directrices para la Inclusión» que establece la UNESCO, donde se estipula que

... la educación inclusiva o *inclusive education* es concebida como un proceso amplio que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de la mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños y niñas. (UNESCO, 2005, p. 14)

Atendiendo a este punto de vista, se considera que la finalidad de la educación inclusiva es contribuir a erradicar la exclusión social que surge como resultado de las actitudes ante la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otros motivos. Por ende, se tiene la convicción de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010).

Por otro lado, Dussan (2010) entiende que “la educación inclusiva constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano” (p. 77).

Junto con ello, Booth y Ainscow (2002) exponen que la educación inclusiva supone desarrollar procesos que fomenten la participación de todo el alumnado. Por ello, es necesario reformar y adaptar la cultura, las políticas y las prácticas educativas para dar respuesta a las necesidades que presente el alumnado al que se atiende; y será necesario también implicar en este proceso a toda la comunidad educativa, promoviendo actitudes de refuerzo y apoyo entre los centros educativos.

En este sentido, Abellán, de Haro y Frutos (2010) afirman que este proceso inclusivo “requiere de una nueva formación del profesorado para la diversidad integrando no solo conocimiento específico, sino también general para atender a todos los alumnos y atenderlos también en su diversidad, desde la cultura de la colaboración” (p. 158).

Hemos de abordar esta cuestión con la finalidad de impulsar las relaciones entre distintos ámbitos, organizaciones y movimientos sociales que se deben efectuar para desafiar y eliminar las barreras que limitan el derecho a una educación inclusiva “esto es, el derecho a la equiparación de oportunidades para conseguir una verdadera educación de calidad para todos, sin exclusiones ni eufemismos” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 30).

Finalmente, podemos concluir para comprender el término de «educación inclusiva» con su objetivo final, sobre el cual la UNESCO (2005) determina que

... es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. Debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. (p. 14)

## 2.2. Escuelas inclusivas

En el apartado anterior hemos podido clarificar el significado y las connotaciones implícitas que conlleva el término «educación inclusiva», considerándolo como una meta a la que todos los profesionales e instituciones educativas hemos de aspirar, lo cual se refleja en la *Conferencia Mundial de Salamanca* (UNESCO, 1994). “El movimiento de la escuela inclusiva supone nuevas tendencias, nuevas formas de plantear las respuestas a la diversidad de necesidades educativas en la escuela” (Abellán et al., 2010, p. 150).

Para lograrlo es de máxima importancia que, desde las instituciones políticas, se encaminen acciones para constituir un sistema educativo inclusivo reflejado en cada contexto particular. Así, Ainscow (2017) plantea una serie de propuestas para la mejora de la educación inclusiva como proceso social, que debe estar presente en los distintos ámbitos educativos, para “aprender a cómo vivir con la diferencia y, en efecto, aprender a cómo aprender de la diferencia” (p. 49), a saber: definir de forma clara y precisa lo que conlleva y requiere la educación inclusiva; aprovechar y reforzar los recursos humanos, materiales, espaciales y temporales para fomentar un clima de aprendizaje activo y participativo; promover la formación y recursos necesarios al docente para realizar prácticas educativas inclusivas; velar por la buena planificación, formación y colaboración entre los docentes, desarrollar una cultura organizativa que considere la diversidad del alumnado como un elemento enriquecedor, desencadenando en una cultura inclusiva en las escuelas (Ainscow, 2017). Para lograrlo, será necesario el compromiso y la responsabilidad social y pedagógica de todos los miembros de la comunidad educativa.

Finalmente, podemos concluir que, a pesar de estar definida la educación inclusiva por diversos autores y encontrar desarrolladas distintas propuestas y estrategias para su consecución, como la *Guía para la Educación Inclusiva* de Booth y Ainscow (2011); la realidad escolar actual se encuentra alejada de esta idea.

“Desde que en 1994, la UNESCO promoviera con la Declaración de Salamanca, la inclusión como el modelo a seguir (...), la implementación educativa de esta práctica no se ha generalizado” (Abellán et al., 2010, p. 161). Por ello, debemos trabajar para que “las escuelas sean inclusivas y que, como comunidades de aprendizaje, contribuyan al desarrollo de una sociedad más accesible, justa, tolerante y solidaria, que camine hacia una convivencia democrática y pacífica” (Abellán et al., 2010, p. 162).

### **3. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE**

En este último epígrafe del marco teórico abordaremos el contexto en que se ha desarrollado este trabajo: el Proyecto de Innovación Docente; explicando su cometido, características y su eje temático: la educación inclusiva. Junto con ello, se presenta el producto que se está desarrollando en él: el «Manual de acción para la inclusión».

#### **3.1. Qué es un Proyecto de Innovación Docente**

El proceso de investigación que nos atañe en este trabajo, se ha desarrollado en el Proyecto de Innovación Docente (PID) «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela», de la Universidad de Valladolid.

Los PID, según se puede leer en su convocatoria, son una iniciativa de la Universidad de Valladolid para estimular y apoyar movimientos de innovación con el fin último de mejorar la calidad docente en la institución y de promover la creación y consolidación de equipos de profesionales colaborativos en la innovación docente (Área de Formación e Innovación Docente de la Universidad de Valladolid, 2019).

En estos proyectos, se busca la mejora y el progreso de la innovación docente, comprendiendo que el presente y el futuro del aprendizaje se encuentran estrechamente vinculados a la personalización e individualización del mismo. Para su consecución, se requiere tener presente la innovación docente, entendiéndola como “un proceso reflexivo, incremental, orientado al proceso de enseñanza-aprendizaje” (Cardeñoso y Corell, 2015, p. 13). Esta búsqueda de la mejora educativa nace de las necesidades reales y de los intereses personales de los profesionales del ámbito educativo, construyendo una vía de aprendizaje basada en la reflexión, el diálogo y el trabajo colaborativo (Barba, 2008).

En esta línea, podemos ampliar la concepción de este término entendiendo también por innovación educativa “la incorporación al entorno educativo de algo nuevo que conduce a una mejora del propio entorno en términos organizativos y de gestión o de la práctica educativa en relación con los correspondientes procesos de enseñanza-aprendizaje” (Cardeñoso y Corell, 2015, p. 291).

Centrándonos en el PID que nos concierne, nace en el año 2013 siendo este su sexto curso de funcionamiento. Surgió de una convocatoria impulsada por José Juan Barba, profesor de la Facultad de Educación de Segovia, quien invitó a alumnado de los Grados de

Educación Infantil y Primaria, estudiantes de Máster, maestros de centros escolares de la provincia... Así se formó el grupo inicial junto con el coordinador del proyecto y profesor de la Facultad de Educación de Segovia, quien tutoriza el presente estudio.

En sus inicios la temática fue la coordinación e interdisciplinariedad con relación a la creación de comunidades educativas, que tras el trabajo y el diálogo sobre ello, desembocó en el eje temático de la educación inclusiva. Para impulsar y dar voz a este proyecto, se realizaron las primeras jornadas de formación de carácter abierto, invitando a toda la comunidad educativa a participar en ellas y en el proyecto. Así, progresivamente el grupo fue creciendo, sumándose nuevos maestros y alumnado de la universidad.

Actualmente, se trata de un proyecto colectivo en el que participa un grupo de personas y es mixto, ya que de él forman parte también docentes ajenos a la Universidad de Valladolid. Concretamente, los participantes son de carácter multinivelar, es decir, está integrado por diversos colectivos: profesorado universitario, maestros en formación inicial y maestros en ejercicio (de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria). Todo ello, a través de la metodología de investigación-acción, lo que implica que el docente sea investigador de su propia práctica.

La investigación-acción promueve un espacio donde el diálogo y la igualdad de diferencias se convierten en un valor para el cambio docente y la transformación del centro educativo. Este modo de investigación implica un trabajo colectivo, desde el análisis de la realidad docente con propuestas de transformación que se evalúan y mejoran periódicamente, buscando unos resultados basados en el compromiso social y la democracia. (Barba y González, 2013, p. 141)

En cuanto a la temática, como venimos tratando a lo largo de los epígrafes anteriores, este proyecto se ha focalizado en la educación inclusiva, entendida como

... un proceso de análisis sistemático de (...) las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas en la vida escolar (...) con particular atención a aquellos más vulnerables. (Ainscow et al., 2006, p. 25)

Desde este proyecto se pretende mejorar como comunidad educativa y lograr que la educación inclusiva sea una realidad en las aulas.

### 3.2. El «Manual de acción para la inclusión»

Como venimos diciendo en el apartado anterior, desde el PID se busca la educación inclusiva como derecho. Para contribuir a ello, los miembros del PID decidieron elaborar un «Manual de acción para la inclusión» como guía para comprender de forma práctica las implicaciones que conlleva la educación inclusiva, ofreciendo ejemplos y propuestas prácticas.

Este manual parte de un documento previo al que se ha denominado “decálogo” que, en palabras de la Real Academia Española (2020), es un “conjunto de normas o consejos que, aunque no sean diez, son básicos para el desarrollo de cualquier actividad” (párr. 2). En él se exponen un total de quince preceptos que guían la labor docente hacia la práctica educativa inclusiva:

Tabla 3.

*Decálogo del «Manual de acción para la inclusión».*

DECÁLOGO DEL «MANUAL DE ACCIÓN PARA LA INCLUSIÓN»
1. Valoración de la diversidad como riqueza.
2. Máximas expectativas para todo el alumnado.
3. Compromiso ético del profesorado con la justicia social.
4. La escuela, agente de compensación social.
5. Búsqueda de la equidad, no desde el paternalismo.
6. Trabajo de valores en el aula: respeto, libertad, solidaridad, cooperación, diálogo...
7. El profesorado crítico y reflexivo.
8. Reorganización del centro y el aula para atender a la diversidad: metodologías inclusivas, espacios, tiempos y recursos humanos.
9. Aprendizaje en todos los ámbitos educativos (nivel formal, no formal e informal) [educación 360 <sup>2</sup> ].
10. Coordinación profesional y profesional/familiar (coordinación horizontal entre todos los agentes educativos).
11. Construcción de un proyecto colectivo de escuela.
12. Flexibilidad en el currículo.
13. Favorecer, desde el inicio de la escolaridad, la autonomía y la socialización del alumnado: el error como oportunidad.

<sup>2</sup> La educación 360 es una iniciativa para integrar los aprendizajes y la educación que se dan en todos los tiempos y espacios de la vida del alumnado, de forma que conecte la escuela (educación formal), las familias, y todos los recursos de la comunidad (educación no formal).

14. Desarrollo de un modelo de evaluación formativa, compartida y que promueva la autoevaluación.
15. Desarrollar procesos de metaevaluación.

Fuente: elaboración propia.

Estos quince puntos se desarrollan siguiendo la misma estructura, a saber: una cita de algún autor relevante, descripción y justificación de la temática, ejemplos concretos de aula y propuestas alternativas. No podemos olvidar que todas las ideas que se desarrollan en este decálogo parten de las necesidades, intereses y reflexiones de los miembros del PID vinculados directamente con la realidad escolar actual.

El discurso que se trabaja en el PID sobre la educación inclusiva ha de tener coherencia con su práctica. Así, el proceso de elaboración de este decálogo ha sido inclusivo –a toda persona que ha querido participar se le ha abierto las puertas–, colaborativo –el trabajo individual de cada miembro es útil para todo el PID– y dialógico y flexible –el trabajo realizado por cada subgrupo se completa y da forma por el gran grupo, tras ello se somete a lectura y debate–, de tal manera que tiene un carácter plenamente formativo, aprendiendo unos de otros a lo largo de los encuentros realizados.

En estas reuniones, junto con la elaboración del decálogo se decidió la siguiente fase de acción, que consistirá en la elaboración de dos productos para compartir el manual con la comunidad educativa a través de las siguientes iniciativas: realizar una “píldora de conocimiento”, es decir, un vídeo breve para ilustrar el primer punto del manual. Y, por otro lado, se acordó realizar un taller, coordinado e impartido por miembros del PID, sobre un elemento básico del proceso de enseñanza-aprendizaje de forma que pueda ser llevado a cabo desde la perspectiva inclusiva: la lectoescritura.



# CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación realizada ha consistido en analizar y valorar la coherencia entre el «Manual de acción para la inclusión» y la práctica docente en diferentes experiencias educativas. Así, en el presente capítulo se desarrollan los aspectos metodológicos que han intervenido en el proceso de investigación: el diseño, las técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos, la descripción de los participantes y el procedimiento llevado a cabo.

## 1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En la investigación realizada se ha empleado la metodología cualitativa ya que, como exponen Taylor y Bogdan (1987) nos hemos centrado en “cómo recoger datos descriptivos, es decir, las palabras y conductas de las personas sometidas a la investigación” (p. 16). En esta línea, consideramos que seguimos una metodología interpretativa o naturalista, ya que describimos la realidad observada en cada contexto, analizándola y contrastándola con el discurso de los participantes del estudio a través de las entrevistas realizadas.

El investigador cualitativo está en constante interacción con el ser investigado; por consiguiente, los hallazgos son creación del proceso interactivo. Las voces e interpretaciones de quienes son estudiados son claves para comprender el fenómeno de interés y las interacciones subjetivas son el principal modo de abordarlos. (Moscoso y Díaz, 2018, p. 53)

Atendiendo a Taylor y Bogdan (1987), Angrosino (2012) y Olabuénaga (2012) extraemos las características que definen la metodología cualitativa para comprenderla mejor:

Tabla 4.

*Características de la metodología cualitativa.*

Características de la metodología cualitativa
<ul style="list-style-type: none"><li>– <i>La investigación cualitativa es inductiva</i>, se parte de los datos para desarrollar interpretaciones y comprensiones.</li><li>– <i>La orientación es holística y concretizadora</i>, la investigación busca captar todo el contenido de un mismo caso, sin pretender generalizarlo a un contexto más amplio.</li><li>– <i>En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística</i>, el contexto así como los participantes de la investigación son considerados como un todo en sí mismos.</li></ul>

- *Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio, las técnicas de recogida de datos tales como la observación participante así como las entrevistas no tienen un carácter intrusivo ni distante, sino que se desarrollan en un contexto de confianza y flexibilidad.*
- *Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencias de ellas mismas, los investigadores interaccionan con los participantes desde una posición empática.*
- *El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, no se ve condicionado por sus conocimientos y opiniones.*
- *Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas, busca la comprensión de la realidad desde el punto de vista de los participantes.*
- *Los métodos cualitativos son humanistas, durante la investigación se conoce a los participantes en el ámbito personal y emocional.*

Fuente: elaboración propia a partir de Taylor y Bogdan (1987), Angrosino (2012) y Olabuénaga (2012).

Junto con ello, Denzin y Lincoln (2005) explican que la investigación cualitativa “supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo. Esto quiere decir que el investigador cualitativo estudia cuestiones en su ambiente natural, tratando de buscar significados, interpretando los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan” (p. 8). Finalmente, Barba (2013) expone que la investigación cualitativa supone “adoptar un modelo que se base en el trabajo de campo, en la realidad docente buscando la interpretación o la transformación de un grupo educativo” (p. 24). Así, la estructura que hemos seguido para nuestra investigación ha sido la siguiente:

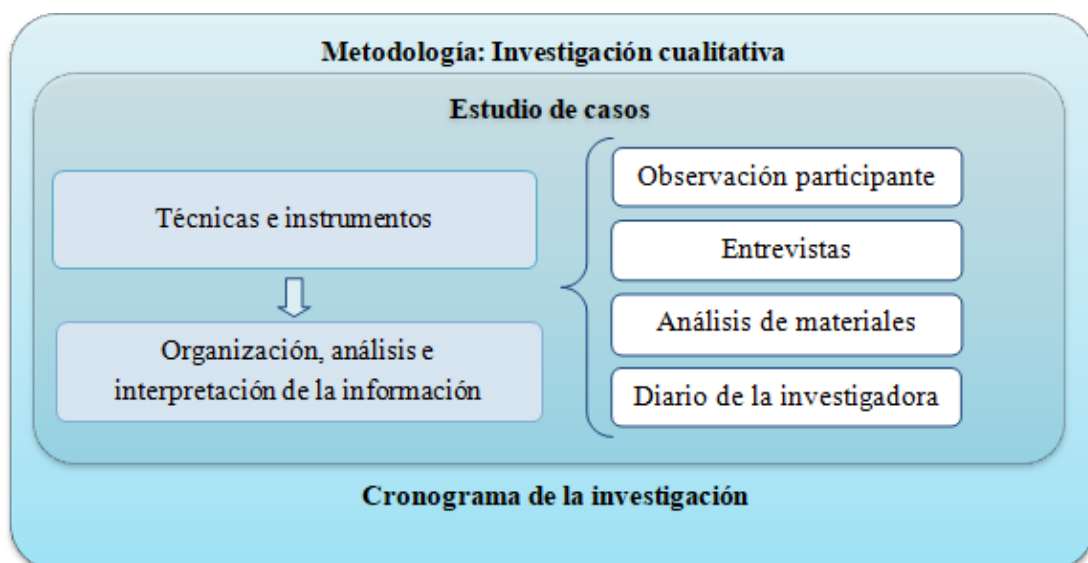


Figura 2. Estructura del proceso de investigación. Fuente: elaboración propia.

## 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente estudio nos hemos propuesto profundizar sobre las experiencias, las actitudes, las prácticas y las opiniones que tienen los docentes participantes con relación a la educación inclusiva. Por ello, hemos optado por una investigación que, desde la perspectiva del tipo de diseño, se trata de cuatro aproximaciones a estudios de caso.

En palabras de Pérez (1994) el estudio de casos es “una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos” (p. 85). Junto con ello, atendiendo a Walker (1983), se dice que

... es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado. (p. 45)

Más concretamente, en nuestra investigación hemos de hablar de un “estudio multicaso” que, como bien exponen Rodríguez, Gil y García (1996), son aquellos en los que se utilizan varios casos únicos de forma simultánea, para estudiar la realidad que se desea investigar, describir, valorar y analizar. Así, el estudio se adapta a cada realidad educativa adquiriendo características determinadas en función de su contexto e intencionalidad, por ello debemos especificar el tipo de estudio que emplearemos (Álvarez y San Fabián, 2012).

Según Stake (2005), si atendemos a la finalidad del caso podemos hablar de tres tipos: *estudio de caso intrínseco*, en el que los casos y sus particularidades propias tienen un interés en sí mismos; *estudio de caso instrumental*, para el cual se escogen los casos por su representatividad respecto a otros buscando construir una teoría, el caso en sí mismo en secundario; y *estudio de caso colectivo*, en cuyo caso el objeto de investigación se focaliza en un conjunto y para estudiarlo se precisa del estudio exhaustivo de varios casos.

Basándonos en Heras (1997), en función del objeto de estudio encontramos los siguientes tipos: *estudio organizativo histórico*, centrado en el progreso temporal de un caso desde un enfoque diacrónico; *estudio de historias de vida*, basado en el análisis de una persona para utilizar los datos que se extraigan de ella como medio para comprender aspectos del ámbito humano; y *estudio observacional* para conocer la situación actual a través del estudio de distintos aspectos del caso.

Por otro lado, Pérez (1994) expone que, según el informe de investigación del estudio de caso, podemos hablar de: *estudio de casos descriptivo*, cuando el informe del caso es detallado, sin basarse en teorías previas; *estudio de casos interpretativo*, cuando el informe del caso es detallado y los datos son empleados para respaldar una teoría previa; y *estudio de casos evaluativo*, cuando el informe es descriptivo y explicativo para poder formular juicios sobre la realidad del caso estudiado.

Álvarez y San Fabián (2012) explican que un mismo estudio de caso puede responder ante diversas modalidades, según la finalidad y el proceso de investigación. Así, podemos describir nuestro estudio multicaso atendiendo a las siguientes modalidades:

Tabla 5.

*Modalidad de nuestro estudio multicaso.*

Modalidad de nuestro estudio multicaso			
Autores	En función de	Modalidad	Justificación
Stake (2005)	La finalidad última.	Estudio de caso intrínseco	Los casos estudiados tienen valor en sí mismos y son independientes.
Heras (1997)	El objeto de estudio, su perspectiva y las técnicas de recogida de información.	Estudio observacional	En la investigación tenemos como foco de estudio la educación inclusiva y las prácticas derivadas de ella. Se emplea la observación participante como técnica.
Pérez (1994)	El informe de investigación.	Estudio evaluativo	Partiendo de la observación participante y las entrevistas realizadas, se desarrollará una descripción para formular juicios sobre la realidad objeto de estudio.

Fuente: elaboración propia a partir de Pérez (1994), Heras (1997) y Stake (2005).

Para la selección de los casos a estudiar, Stake (1995) resalta la importancia y necesidad de centrar nuestra atención en el carácter único y específico de estos, y en los aprendizajes que nos pueden aportar: “el primer criterio debería ser maximizar lo que podemos aprender” (p. 4).

Junto con ello, el Grupo LACE (1999) explica que, para escoger los casos, es importante tener presente que no son una muestra para extrapolar los resultados a un conjunto más grande, sino que hemos de centrarnos en el caso concreto y el interés que tiene por sí

mismo. A su vez hay que considerar la accesibilidad de los casos, optando por aquellos en los que los participantes accedan libre y voluntariamente a colaborar con el estudio.

Considerando esto, para la selección hemos tenido en cuenta como criterios la accesibilidad al campo de estudio y la voluntariedad de los participantes. Así, hemos realizado una iniciación a sencillos estudios de casos, desarrollados en las aulas de tres centros educativos, a saber: el aula de Educación Infantil (4 y 5 años) y el aula de Educación Primaria (5º y 6º cursos) de un colegio rural agrupado de la provincia de Segovia, el aula de Educación Infantil (3 años) de un CEIP de la ciudad de Segovia, y el aula de Educación Primaria (2º curso) de un CEIP de la ciudad de Ávila.

Por otro lado, todo estudio de caso supone una acción moral ya que se genera un contexto de socialización entre el investigador y los sujetos de investigación. “Los problemas éticos se plantean al investigador/a en forma de dilemas acerca de lo que es correcto o no es correcto en cada actuación, tanto en el decir, hacer o estar” (Grupo LACE, 1999, p. 8). Por ello, hemos optado por establecer una serie de principios éticos basados en la negociación, la colaboración, la confidencialidad, la imparcialidad, la equidad y el compromiso con el conocimiento; acordados antes de comenzar la investigación informando a los participantes de los fines de nuestro trabajo. Para dejar constancia de ello, se firmó un consentimiento por parte de la investigadora y de los participantes en el que expresaban su colaboración voluntaria y aceptaban las posibles implicaciones de la información aportada a la investigación (ver Anexo I).

### **3. CRONOLOGÍA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

De acuerdo con la clasificación de las fases generales de los estudios de casos establecida por Pérez (1994) y Martínez (1990), nuestra investigación se ha organizado en las siguientes tres fases: preactiva, interactiva y postactiva.

#### **3.1. Fase preactiva**

En esta fase se decidió cómo orientar el proceso de investigación en función de las posibilidades del contexto y de las inquietudes de la investigadora, y se acordaron los objetivos. Durante este tiempo, la investigadora se informó sobre la temática, elaborando el marco teórico del presente documento. Una vez establecida la vía de investigación, la investigadora se incorporó en el mes de noviembre (2019) al PID, asistiendo a las reuniones establecidas como un miembro más.

Junto con ello, se estipularon los criterios de selección de los casos así como los recursos y las técnicas de recogida y análisis de datos. Para la selección de los casos se procedió a la información y negociación con los posibles participantes, acordando las finalidades e implicaciones de la investigación. En este proceso contábamos con cuatro posibles casos: dos maestras de un CRA de la provincia de Segovia, una maestra de un CEIP de Segovia, y una maestra de otro CRA de la provincia de Segovia. En este último caso, se nos exigía desde la dirección del centro escolar unas solicitudes y permisos administrativos cuya ejecución retrasaría la investigación más de lo deseable, por lo que descartamos esa opción y comenzamos a barajar otras posibilidades, resultando finalmente el caso de un maestro de un CEIP de Ávila.

Tras el consenso de ambas partes, se acordó la temporalización para organizar las visitas a los centros en base a las preferencias de los participantes y la disponibilidad de la investigadora.

### **3.2. Fase interactiva**

La fase interactiva se corresponde con el trabajo de campo, realizándose las visitas a los centros educativos en las que se llevaron a cabo las observaciones y las entrevistas. Estas visitas abarcaron todo el horario de la jornada escolar.

### **3.3. Fase postactiva**

Finalmente, la fase postactiva responde a la elaboración de un informe del estudio final, en el que se expone la información recogida así como su análisis y las reflexiones derivadas de él.

## **4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

Las estrategias y técnicas empleadas en nuestra investigación para la recogida de información han sido la entrevista etnográfica y la observación participante; junto con ellas, hemos de añadir la recogida y análisis de materiales y el diario de campo.

### **4.1. La entrevista etnográfica**

La entrevista es un diálogo o interacción que se establece entre el investigador y los sujetos involucrados (LACE, 1999), “constituye el fluir natural, espontáneo y profundo de las vivencias y recuerdos de una persona mediante la presencia y estímulo de otra que investiga,

quien logra, a través de esa descripción, captar toda la riqueza de sus diversos significados” (Fernández, 2001, p. 15).

En la perspectiva cualitativa se encuentra la idea de la situación de investigación como encuentro de subjetividades que dialogan y negocian; que no son cerradas, estáticas y acabadas sino abiertas, dinámicas y en construcción como el propio proceso de investigación. (Miguélez, 2016, p. 115).

En cuanto al diseño y la estructura de las entrevistas realizadas en nuestra investigación, podemos decir que se trata de una entrevista individual semiestructurada, ya que la investigadora parte de un guion orientativo que consta de preguntas planteadas de forma abierta para determinar la información relevante que se desea obtener, permitiendo a su vez que el entrevistado pueda ampliar su discurso con temas entrelazados. “Desdibujar los límites, muchas veces innecesarios, en una investigación puede propiciar la creación de un espacio de diálogo sincero en el que la confianza y el aprendizaje mutuo conformen el eje de un proceso de transformación y cambio educativo” (Grupo LACE, 1999, p. 2).

Hemos realizado un total de cuatro entrevistas. De forma previa, se firmó el consentimiento informado que se ha mencionado anteriormente. Junto con ello, hemos utilizado pseudónimos con los que designaremos a los entrevistados para asegurar el anonimato y la confidencialidad de estos. A continuación detallamos la información relevante sobre los entrevistados:

Tabla 6.

*Información de los entrevistados.*

Entrevistado	Pseudónimo	Centro educativo	Vinculación con la investigación
Sujeto 1	<i>María</i>	CRA, Segovia	Miembro del PID y de diferentes MRP
Sujeto 2	<i>Pinta</i>	CRA, Segovia	Miembro del PID y de diferentes MRP
Sujeto 3	<i>Juana</i>	CEIP, Segovia	Miembro del PID y de diferentes MRP
Sujeto 4	<i>Arturo</i>	CEIP, Ávila	Miembro del PID y participante en actividades y encuentros de MRP

Fuente: elaboración propia.

Se ha empleado la grabación en audio como instrumento de registro para su posterior transcripción en el diario de campo. A continuación presentamos una tabla que contiene el

guion orientativo de las entrevistas realizadas, el cual surge de los objetivos de la investigación y las inquietudes de la investigadora, que dan lugar a determinados interrogantes relacionados con nuestro marco teórico. Junto con ello, en los anexos II, III, IV y V se muestran las transcripciones de las entrevistas realizadas.

Tabla 7.

*Guion de entrevista.*

Guion de las entrevistas
– ¿Cuántos años de experiencia docente tienes?
– ¿En qué nivel o niveles educativos das clase?
– ¿Qué asignaturas impartes?
– Como docente ¿posees o has poseído algún cargo directivo? ¿Cuál?
– ¿Cómo has conocido el Proyecto de Innovación Docente «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela»? Y ¿por qué decidiste participar en él?
– ¿Qué opinas sobre el proceso de elaboración del Decálogo? En base a tu experiencia docente, ¿crees que será un recurso útil para los centros escolares?
– ¿Consideras que la diversidad es una riqueza? ¿Por qué?
– ¿Qué función crees que cumplen las expectativas de los docentes sobre el alumnado? ¿Por qué?
– ¿Qué opinas de las actitudes paternalistas que se realizan en busca de la equidad?
– ¿Consideras necesaria la educación en valores? ¿Cómo trabajas los valores en el aula?
– ¿Qué opinas sobre el profesorado crítico reflexivo? ¿Qué crees que contribuye a su formación?
– En relación a la reorganización del centro y el aula para atender a la diversidad, ¿qué metodologías inclusivas, distribución y utilización de espacios, tiempos y recursos humanos crees que son las más adecuadas?
– Respecto a la relación entre la escuela y las familias, ¿cómo se gestiona esta coordinación horizontal entre los distintos agentes educativos? Concretamente en tu aula, ¿cómo participan las familias?
– En la educación llamada 360, se habla de la importancia de la educación en todos los ámbitos: nivel formal, no formal e informal; ¿qué opinas sobre ello? ¿En tu centro qué oferta de actividades extraescolares hay?
– ¿Consideras necesaria la construcción de un proyecto colectivo de escuela? ¿Por qué?

Fuente: elaboración propia.



## 4.2. La observación etnográfica

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), la observación etnográfica o participante es una estrategia de investigación que implica la interacción social entre el investigador o investigadora y los sujetos de estudio en el entorno natural de estos últimos, obteniendo la información que se busca de forma metódica y no invasiva.

El Grupo LACE (1999) explica que la observación participante puede concretarse según el grado de implicación por parte del observador u observadora y el grado de formalidad o informalidad. En nuestra investigación, podemos hablar de una participación completa, ya que la investigadora se ha introducido plenamente en los contextos educativos estudiados participando como un miembro más de los mismos; y de una observación informal, estando presente en todo momento, observando incidentalmente los hechos acontecidos.

En base a los espacios de observación, podemos distinguir dos:

- *Observación participante en las reuniones mensuales del PID*

En las reuniones llevadas a cabo por el PID, de carácter mensual, la investigadora ha participado como miembro del grupo de forma activa, colaborando en la elaboración del «Manual de acción para docentes». Las observaciones realizadas en ellas se han centrado en los preceptos que constituyen el decálogo, poniendo atención en las opiniones y experiencias de las maestras participantes. Estas observaciones se reflejan en el diario de campo, anotando las discusiones, temas de interés y avances del proceso de elaboración del manual. El espacio y las fechas de observación se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 8.

*Espacio y fechas de observación en las reuniones del PID.*

Espacio de observación	Fechas de observación
Aula 208 del Campus de Segovia “María Zambrano”, Universidad de Valladolid.	27/11/2019; 22/01/2020; 06/03/2020

Fuente: elaboración propia.

- *Observación participante en las aulas*

Previamente a la investigación, como se ha explicado en apartados anteriores, se llevó a cabo una negociación entre la investigadora y los participantes reflejada en el consentimiento informado; acordando el acceso al campo y los límites del mismo para la observación. Todas

las observaciones han sido recogidas en el diario de campo (pueden consultarse en el Anexo VI), teniendo determinados unos aspectos como guía y orientación para su desarrollo, a saber:

Tabla 9.

*Guía para la observación en las aulas.*

Guía para la observación participante en las aulas	
1. El profesorado crítico y reflexivo.	El discurso y las actuaciones pedagógicas docentes.
	La educación en valores.
	El papel de las expectativas.
	La función compensadora del docente.
2. El proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado a la autonomía del alumnado.	Las actividades, los talleres y las conversaciones observadas.
	La educación inclusiva, democrática y en valores.
	La autonomía del alumnado.
3. La organización del aula.	La distribución espacial del aula.
	La organización temporal.
4. La coordinación entre los distintos agentes educativos.	La colaboración y la participación entre docentes.
	La relación entre la escuela y las familias.
	La relación del centro con el entorno.
	La educación 360.

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, los espacios de observación han sido elegidos por la relación activa de los docentes implicados con los MRP, su participación en el PID y su disponibilidad a colaborar en este estudio. A continuación, detallamos los espacios y las fechas de observación:

Tabla 10.

*Espacios y fechas de observación en las aulas.*

Espacios de observación	Fechas de observación
Aula de Infantil (3 años), CEIP (Segovia)	03/02/2020; 05/02/2020
Aula de Infantil (4 y 5 años), CRA (Segovia)	27/01/2020; 30/01/2020; 04/02/2020
Aula de Primaria (5º y 6º curso), CRA (Segovia)	27/01/2020; 30/01/2020; 04/02/2020
Aula de Primaria (2º curso), CEIP (Ávila)	12/02/2020

Fuente: elaboración propia.

### 4.3. Análisis de materiales

Los materiales a los que nos referimos son aquella documentación educativa que por sus características es de interés para nuestra investigación, completando la información obtenida mediante las entrevistas y las observaciones. Concretamente, en nuestro caso, los materiales analizados han sido los correos informativos del PID, el decálogo y los documentos y

elaboraciones del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje: creaciones artísticas tales como dibujos, escritura, *performance*, creación de disfraces; trabajos de investigación; informe de acta de tertulias dialógicas y construcciones con materiales (ver Anexo VII).

#### **4.4. El diario de campo**

A lo largo del estudio se ha empleado un diario de campo como “instrumento de registro del proceso y procedimiento de investigación” (LACE, 1999, p. 29) en el que hemos recogido las observaciones, las experiencias y los diálogos vividos en las aulas. También nos ha resultado de utilidad como instrumento de reflexión sobre las realidades investigadas.

### **5. CONTEXTO Y PARTICIPANTES**

Los participantes del PID se pueden considerar un grupo heterogéneo, ya que en cuanto a la actividad que desarrollan sus componentes en el ámbito educativo, encontramos profesorado de la universidad, docentes de las etapas de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Segovia y la ciudad de Ávila, y alumnado universitario en formación docente de Grado, Máster y Doctorado de la Facultad de Educación de Segovia.

Concretamente, los participantes de nuestra investigación son cuatro miembros del PID (ver Tabla 6). El motivo de su elección ha sido la variedad de contextos educativos en que se encuentran (urbanos y rurales), sus distintas trayectorias docentes (docencia en Educación Infantil y en Primaria, experiencia como especialista, como tutor/a y como integrante del equipo directivo), la vinculación con los MRP y la posibilidad de acceso a sus aulas.

#### **5.1. Acceso al campo**

La investigación que nos compete comienza con la incorporación de la investigadora al PID en el mes de noviembre (2019), conociendo a los integrantes e introduciéndose en la elaboración del «Manual de acción para docentes». Más adelante, se informó a los participantes del presente trabajo y de la necesidad de la investigadora de acceder a las aulas como observadora y de realizar las entrevistas.

De esta manera, el acceso a los distintos contextos educativos ha sido fácil al ser un miembro del PID, estableciéndose una buena relación de confianza entre la investigadora y los participantes. Nuestra estancia en las aulas abarcó toda la jornada escolar, extendiéndose en determinados casos más tiempo para realizar las entrevistas.

# CAPÍTULO IV. RESULTADOS OBTENIDOS

En este apartado analizaremos las entrevistas con relación a las observaciones realizadas empleando como base los diferentes indicadores establecidos. Tal y como hemos explicado anteriormente, hemos constituido estos indicadores con objeto de ordenar y analizar la información recabada: “El profesorado crítico y reflexivo”, “El proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado a la autonomía del alumnado”, “La organización del aula” y “La coordinación entre los distintos agentes educativos”.

## 1. EL PROFESORADO CRÍTICO Y REFLEXIVO

Desde la cultura inclusiva se considera fundamental que el profesorado adopte una actitud de reflexión y cuestionamiento continua respecto a su práctica docente, renovándola y adaptándola a las nuevas necesidades de la sociedad. Con relación a ello, podemos observar este interés y afán de conocimiento en los entrevistados por formarse y renovarse; por ejemplo, *María* (2020) nos expresa lo siguiente: “nosotros hemos aprendido mucho cuando hemos entrado en estos grupos que, ya no es buscar la receta, sino el hacer una reflexión, ver el trasfondo, pensar qué educación quieres” (p. 50). Junto con ello, *Arturo* (2020) nos habla de su motivación por participar en el PID: “iba a ser un trabajo que iba a estar con cierta finalidad, comprometido y además con un afán de diálogo e intentar superar y mejorar alguna de las dificultades que se encuentran en los centros hoy en día” (p. 92). De estas declaraciones se denota el interés y la motivación que subyace a sus personalidades, tanto a nivel personal como profesional, por querer mejorar y continuar aprendiendo y desarrollando su labor educativa desde una perspectiva reflexiva, dialógica, democrática e inclusiva. “Porque siempre se puede seguir aprendiendo, nunca estás al cien por cien, siempre se puede mejorar” (*Pinta*, 2020, p. 62).

Los maestros participantes nos han expresado su convicción sobre la educación como una práctica moral, mediante la cual se transmiten una serie de valores a través de nuestras palabras y actos que van calando en nuestro alumnado.

Un maestro que observa, que reflexiona, que actúa pero en el momento justo... No todo el rato actuando. (...) Cada maestro tiene el compromiso ético con la profesión de hacer todo lo que pueda por sus alumnos. Tiene el compromiso ético, exista proyecto colectivo o no. (...) Y

esto se consigue hablando mucho, teniendo mucho tiempo para que los maestros opinen, para que digan... para formarnos mucho. (*Juana*, 2020, p. 88)

En esta línea hemos de resaltar el diálogo y el consenso como medios de interacción y participación en el aula, de forma que se desarrolle un proceso inclusivo y democrático en el que todas las personas contribuyan y sean partícipes de él.

Así, la educación en valores tiene una presencia continua en las aulas: todos los maestros han coincidido en considerarla como un aprendizaje inherente al propio proceso educativo. También hemos podido observar que las situaciones de error, las discusiones o los conflictos son trabajados de forma natural, y son enfocados desde una perspectiva positiva y crítica, creando en ellos una oportunidad de aprendizaje.

Concretamente, en las dos aulas de Infantil observadas, hemos encontrado un elemento común para trabajar valores como la empatía, el diálogo respetuoso, la escucha activa y la solidaridad, y es que se emplea un objeto como herramienta para materializar y visualizar las emociones y abordar los conflictos que surjan. En el caso del aula de *Pinta*, encontramos un cilindro rojo, el cual representa emociones como la tristeza, el enfado o la frustración para quien lo posea, haciendo visible sus sentimientos al resto de compañeros, para que estos puedan colaborar en la resolución de la situación. Una vez solucionado el problema, la persona afectada guarda el pequeño cilindro rojo en un cilindro verde de mayor tamaño, que representa emociones como la alegría, la satisfacción o la gratitud.

Junto con ello, en el aula de *Juana* encontramos un corazón de cartón, con el interior hueco, a modo de catalejo. Esta herramienta se emplea como medio de resolución de conflictos, para hablar desde el corazón, con amor y respeto hacia los compañeros. En el conflicto observado, el alumnado implicado se cedía el corazón mientras el diálogo respetuoso se desarrollaba, culminando en el perdón y el consenso por compartir el juguete, el cual era el motivo de discusión.

Este fue uno de los momentos más especiales y emotivos que viví en el aula; observar el proceso de diálogo y reflexión en dos niños de 3 años y poder ver cómo comienzan a dejar la actitud egocéntrica para ir comenzando en el trabajo de la empatía. (Diario de campo, 05/02/2020, p. 106)

Ambos recursos se emplean como medio de expresión y materialización de las emociones internas, para tomar conciencia y responsabilizarnos de ellas, gestionarlas y

expresarlas al resto de compañeros. De estas situaciones observadas extraemos como conclusión que desde tempranas edades (3, 4 y 5 años) podemos y debemos trabajar los valores y la inteligencia emocional, mejorando el bienestar individual de cada persona del aula y a su vez, fomentando el compromiso y la responsabilidad social, cuidando las relaciones interpersonales que se fraguan en ella.

Por otro lado, destacamos la denominada “pedagogía del amor” en relación con la educación inclusiva. En este sentido, hemos observado una intención decidida de crear un clima de afecto y confianza en el aula, de forma que todas las personas que participen en ella, alumnado, profesorado, voluntarios, familias... se sientan cómodas, generando un sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa. En actividades como las tertulias dialógicas o los grupos interactivos en los que hemos participado con *María* y *Arturo*, o las asambleas y parlamentos en los que hemos participado con *Pinta* y *Juana*, hemos podido vivenciar ese clima afectuoso y formar parte del aula como un constructo social en el que toda persona es invitada, bienvenida y querida.

Finalmente, en las entrevistas hemos podido observar una respuesta afín a todos los participantes respecto a la consideración de la diversidad como riqueza: *María* (2020) expresa que “la diversidad es vida, y hay que enseñar para la vida” (p. 51), a lo que añadimos la contestación retórica de *Juana* (2020): “Es una riqueza... pero es que además, ahora imagínate que me estorbara la diversidad, ¡qué tontería! ¿Cómo me puede estorbar la diversidad, si es la vida? Si la escuela tiene que ser vida” (p. 80). *Pinta* nos expresa la siguiente afirmación: “Yo quiero ser una profesional que incluya a todos mis niños en el aula para trabajar y para todo. Y a la comunidad educativa, porque al final es la escuela pública. Es de todos” (p. 63); y concluimos con la afirmación de *Arturo* (2020): “La diversidad es una riqueza. Estamos hablando de diversidad cultural, diversidad económica... Estamos hablando de oportunidades de aprendizaje que si no hubiese una diversidad, no existirían” (p. 92).

Sin duda, podemos concluir que la actitud activa de reflexión, crítica y afán de mejora de los maestros participantes tiene una influencia directa sobre sus acciones y su discurso, impregnando el aula de mensajes positivos, de ánimo, de apoyo, de cariño y de confianza, y generando situaciones de aprendizaje en las que todo el alumnado se siente respetado, valorado y escuchado.

## 2. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE VINCULADO A LA AUTONOMÍA DEL ALUMNADO

Todos los maestros participantes han coincidido en la necesidad de plantear el proceso educativo desde una perspectiva abierta, de manera que todo el alumnado en su conjunto pueda acceder a su realización sin necesidad de efectuar ningún tipo de adaptación individual. Como dice *María* (2020) “el *quid* de la cuestión está en plantear actividades abiertas y que cada uno desarrolle dependiendo de donde está, de sus posibilidades, de sus intereses, de sus motivaciones” (p. 56). Mediante procesos dialógicos, como las tertulias o los debates, se pretende desarrollar la autonomía y el pensamiento crítico y reflexivo del alumnado en busca de formar personas comprometidas, responsables y autónomas en sus pensamientos, palabras y actuaciones.

Es importantísimo hacerse preguntas... Mira, el hacerme preguntas a mí me ha supuesto cambiar metodología, forma de tratar a las familias, forma de tratar a los alumnos, tener más empatía, colaborar más con los compañeros, criticarlos menos, eh... es que en todo. (*Pinta*, 2020, p. 70)

En las actividades observadas en las que hemos participado, tales como las tertulias literarias dialógicas, los grupos interactivos o las asambleas, se han propiciado situaciones en las que el diálogo, la escucha respetuosa, el compañerismo y la empatía han sido elementos claves en las actitudes y actuaciones del alumnado, tanto de Educación Infantil como Primaria, en diferentes grados. La maestra *María* (2020) nos explica claramente que

En actividades abiertas, hacen uso de su libertad en la toma de decisiones, mediante el consenso y la democracia. Es cuestión de que en la propia vida del aula todo esto se lleve a la práctica, no solo se hable. Tienes que dar oportunidades que en el aula se puedan solucionar a través del respeto, de... de todos esos valores que hablamos. (p. 55)

Todos los maestros participantes tienen interiorizado su compromiso docente, el cual vuelcan en cada actividad, asumiendo el diálogo como posibilidad de acercamiento hacia el consenso y de reflexión hacia la diferencia, entendiéndola como una característica inherente al propio aula, y desde una perspectiva más amplia, a la vida. Por ello, desde sus palabras y sus actos fomentan en las aulas un clima de respeto y confianza, en el que todas las personas se sienten cómodas y libres; promoviendo una serie de valores implícitos a la educación inclusiva y democrática.

Destacamos algunos momentos de especial relevancia: en la tertulia literaria dialógica a la que asistimos con *María* y el alumnado de 5º y 6º de E.P., pudimos observar intervenciones de los niños y las niñas como las siguientes: “Estoy de acuerdo con la idea que ha dicho *Mónica* porque creo que...” o “Yo no estoy de acuerdo con la idea de *Pablo* porque pienso que...”, en las que se resalta que el posicionarse de acuerdo o en desacuerdo es respecto a la idea u opinión del compañero, no hacia su persona.

En una de las asambleas con el alumnado de 3 años, en el aula de *Juana*, un alumno quiso comentar algo respecto a otro pero, para ello, la maestra explicó que cuando se quiere hablar de otra persona hemos de solicitar permiso a esta, manteniendo siempre el respeto: “*Jorge*, ¿puedo hablar de ti?” y si el compañero lo permite proseguimos con la narración (ver Anexo VII.3.).

En esta misma aula, destacamos otro de los momentos más significativos que vivimos: el parlamento, técnica afín a la asamblea propuesta por Freinet, para decidir las normas de la clase mediante el consenso. Las normas o leyes que se deciden tienen un carácter inclusivo y colectivo íntegro desde la decisión de establecerlas, ya que todos los niños y niñas participan y hacen uso de su autonomía para decidir qué ley quieren; hasta el fin último de las normas, ya que repercuten sobre las acciones y palabras de todo aquel que participe en el aula. Concretamente, la norma que se decidió fue: “Hay que recoger los juguetes del suelo cuando se termine de jugar”, reflexionando conjuntamente sobre la importancia de recoger los materiales tras usarlos. Las intervenciones de los niños y las niñas mostraban un alto grado de reflexión y madurez a la hora de expresar sus opiniones y ejercer su derecho de palabra, siendo partícipes del proceso democrático y dialógico de toma de decisiones sobre las normas de clase.

En la otra aula de Infantil con *Pinta* y con el alumnado de 4 y 5 años, destacamos las responsabilidades de la clase, las cuales son ajustadas diariamente al número de alumnos. El alumnado conoce las tareas que conlleva cada responsabilidad y las asume como propias, entendiendo que para el buen funcionamiento de la clase es necesario que cada persona contribuya con su labor; fomentando y desarrollando la autonomía, responsabilidad cívica y el sentimiento de pertenencia al grupo.

Con relación a ello, se entiende que la educación en valores no es cuestión de un área de aprendizaje con unos contenidos concretos a trabajar. “La educación en valores, no deja de ser



una... una quimera. Porque es que educación, es educación en valores. Es que no puedes educar sin valores. Educación significa valores” (*Juana*, 2020, p. 83), de forma que está presente en todo momento. En este sentido, los docentes tenemos que tomar conciencia sobre los valores que transmitimos de forma implícita a través de nuestras actitudes y actuaciones y entender que, como bien nos cuenta *Arturo* (2020):

... la educación tiene un sentido desde la transformación. Desde la transformación local, desde el propio individuo hasta la transformación a nivel mundial. (...) Porque si no somos capaces de avanzar en esa justicia social y en ese compromiso con el mundo y con la ciudadanía que tenemos, pues difícilmente vamos a poder hacer nada. (p. 94)

### **3. LA ORGANIZACIÓN DEL AULA**

Otro de los aspectos fundamentales a contemplar desde el enfoque inclusivo es la organización del aula, lo cual nos lleva a reflexionar sobre la utilización de los espacios, el aprovechamiento de los tiempos, las metodologías de enseñanza desarrolladas y la optimización de los recursos humanos. La arquitectura escolar es una herramienta más a utilizar en nuestro discurso pedagógico, transmitiendo un sistema de valores y un marco para el aprendizaje sensorial y motriz; por ello, ha de tener unas características que la capaciten para atender a todo el alumnado en su conjunto, facilitando su acceso y respondiendo antes sus necesidades.

En primera estancia, podemos plantearnos a qué nos referimos cuando hablamos de aula; *María* (2020) expresa que “todos los espacios son importantes y cualquier sitio es un espacio de aprendizaje” (p. 56). Con relación a ello, en todas las experiencias educativas observadas hemos comprobado esta idea; el aula no puede ser un lugar cerrado y estático, sino que debe estar abierto al entorno que lo rodea, aprovechando las oportunidades de aprendizaje que este le ofrece.

Durante nuestras visitas, hemos podido observar este aprovechamiento de los espacios: en el aula de *Juana*, el patio del colegio es un lugar de aprendizaje para conocer y explorar, desarrollando la iniciativa y la autonomía del alumnado (ver Anexo VII.5.). En las aulas de *María* y *Pinta*, observamos cómo el propio ayuntamiento del pueblo se convierte en un lugar donde desarrollar el proceso educativo. Finalmente, en el centro escolar donde se encuentra *Arturo*, podemos destacar el “Aula del futuro”, un espacio flexible que ofrece distintas posibilidades, pudiendo adaptar el mobiliario fácilmente en función de las actividades,

agrupamientos y necesidades que se tengan. En este sentido, hemos observado cómo el aula puede ser la clase entre cuatro paredes como la conocemos convencionalmente, pero también puede ser todos los espacios que constituyen el centro, desde otras aulas hasta el patio; el barrio donde se encuentra situado el colegio...

Respecto a la temporalización, los tiempos cerrados, fijos e inmóviles no tienen cabida en una escuela inclusiva: “La rigidez de tiempos, de espacios... Todo esto siempre limita, especialmente a los niños con dificultades” (*Juana*, 2020, p. 83). Es por ello que los docentes tenemos que ser flexibles y tener capacidad de reacción y adaptación ante los acontecimientos que emergen constantemente en el proceso educativo.

En base a las observaciones realizadas, en los centros donde se encuentran *Juana* y *Arturo*, el timbre se emplea exclusivamente al comienzo y al final de la jornada escolar así como del recreo; y en el centro en el que están *María* y *Pinta*, se emplea un hilo musical para el comienzo y fin de la jornada escolar, utilizando el timbre únicamente para el momento de recreo. La eliminación del timbre durante el transcurso de la jornada escolar permite que el ritmo y los tiempos de cada aula sean distintos, adaptándose a cada contexto particular.

Otro factor muy importante a tener en cuenta son las metodologías de enseñanza desarrolladas, ya que tendrán una gran influencia en el desarrollo del alumnado. Es por ello que debemos buscar aquellas que favorezcan la autonomía, la responsabilidad y compromiso social y los derechos de los niños y las niñas. *Juana* (2020) nos explica que “hay que mirar ordinariamente qué puede hacer el aula. El cambio de metodología que debe hacer el aula para que el niño quepa, no lo contrario” (p. 81) y así lograr construir una escuela inclusiva real, en la que se garantice la presencia, la participación y el desarrollo integral y equilibrado de todas las potencialidades del alumnado.

En este sentido, ha quedado patente que no pueden realizarse las adaptaciones curriculares individualizadas de manera normalizada y cotidiana; sino que desde el enfoque inclusivo, se entiende que se deben buscar vías que abran el proceso educativo, flexibilizando el currículum para hacerlo accesible a todo el alumnado. “El cambio es del aula, y después cuando ya se requiere, (los especialistas) tienen que trabajar dentro del aula, dentro del aula... no fuera” (*Juana*, 2020, p. 81); así, hemos podido observar cómo *Arturo* desempeña su labor como especialista de educación compensatoria dentro del aula, desde una perspectiva

inclusiva y respetuosa, atendiendo al alumnado que precisa de dicho apoyo y, a su vez, coordinándose con la tutora para dar respuesta a las necesidades de todo el grupo.

#### **4. LA COORDINACIÓN ENTRE LOS DISTINTOS AGENTES EDUCATIVOS**

Desde el enfoque inclusivo se hace imprescindible la colaboración horizontal entre los distintos agentes educativos, construyendo la base sobre la que se establecerán relaciones basadas en la colaboración, el respeto y la confianza mutua. *María* (2020) nos recuerda un proverbio africano que dice así: “Para educar a un niño se necesita a la tribu entera” (p. 60), por lo que hemos de participar todas las personas en el proceso educativo: el profesorado, el alumnado, las familias y el entorno; es decir, toda la comunidad educativa.

En cuanto a la relación entre la escuela y las familias, consideramos que únicamente desde la confluencia de acciones podremos desarrollar una educación que procure personas responsables y autónomas.

Es básico que haya una buena coordinación. No hay dos educaciones. Un niño se educa. No es que se educa en la escuela, se educa en casa. No, se educa. Pero va a la escuela y está en casa, en los dos lados se está educando. Se necesitan unos principios básicos que compartamos ¿no? (*Juana*, 2020, p. 84)

Esta relación con las familias se ha de sustentar sobre la base del respeto, la confianza y el compromiso de ambas partes para velar por el bienestar y el desarrollo íntegro de nuestros niños y nuestras niñas. *María* (2020) nos narra la importancia de la escucha activa y respetuosa y de los lazos de confianza con las familias:

Aquí, desde el principio; primero ser abiertos, y si te viene una familia escucharla, sobre todo lo de escuchar. Vienes, me cuentas, escuchas y hablas con ellos, intentas ayudarles... (...) Al final las dos partes queremos lo mismo: lo mejor para los niños. (p. 57)

Destacamos la siguiente idea de *Juana* (2020): “la familia que tiene un niño es la mejor familia que puede tener” (p. 85) y es por ello que hemos de fomentar relaciones sanas con las familias y buscar fórmulas para implicarlas en la escuela; desde las actividades que realizamos en el aula hasta el propio desarrollo del proyecto educativo y la toma de decisiones sobre el mismo. Durante nuestra estancia en los centros no coincidimos directamente con

familias, pero los maestros nos explicaron que participan asiduamente en las distintas actividades del aula: tertulias literarias dialógicas, grupos interactivos, talleres...

Por otro lado, la colaboración docente es una realidad en las aulas de los maestros participantes, ya que desde el enfoque inclusivo que perseguimos, se considera que así se mejora la capacidad de respuesta y atención personalizada al alumnado. Por ejemplo, en la tertulia literaria dialógica realizada con el alumnado de 5º y 6º de E.P. participaron *María*, otra maestra, una voluntaria y la investigadora; en la actividad grupal realizada con el alumnado de 2º de E.P. participaron *Arturo*, la tutora del grupo, una maestra de prácticas y la investigadora; o en el aula de Infantil con el alumnado de 3 años, participaron *Juana*, una maestra en prácticas, dos voluntarias y la investigadora. Como vemos, las aulas visitadas son un lugar abierto a la comunidad educativa lo que hace que el alumnado tenga normalizadas las visitas espontáneas que realizan familiares, alumnado de otros cursos, docentes en formación, o cualquier otro agente.

Junto con ello, hacemos alusión a la denominada educación 360 en la que se aúnan todos los ámbitos del aprendizaje (formal, informal y no formal) desembocando en una única educación. En este sentido, en las actividades que hemos participado observamos cómo se conectan continuamente los aprendizajes informales derivados del entorno personal del alumnado con los formales: en el aula de *Pinta* vemos cómo se trabaja la lectoescritura a través de las vivencias del fin de semana del alumnado; en el aula de *Juana* observamos cómo las temáticas que surgen en la asamblea proceden de la vida del alumnado (las mascotas, el nacimiento de hermanos...) compartiéndolas, aprendiendo de las experiencias de los compañeros y construyendo un discurso más rico y común para todas las personas.

También observamos cómo los centros mantienen una relación activa y colaborativa con otras instituciones, como la actividad de celebración del día de la “Paz y la no violencia” que celebramos en el ayuntamiento del pueblo donde se encuentra el CRA de *María* y *Pinta*; o la carta de invitación al ayuntamiento de Ávila del alcalde que recibió el alumnado de 2º de E.P., actividad realizada con *Arturo*.

Como bien nos expresa *Juana* (2020), “se necesita de la colaboración de todos para lograr un proyecto colectivo de escuela real” (p. 89) porque “no solo se aprende en el cole; se aprende en casa, se aprende en el entorno... Y se aprende para la vida en todos los lugares y momentos” (Pinta, 2020, p. 73), aprovechémoslos.

# CAPÍTULO V. CONSIDERACIONES FINALES

## 1. CONCLUSIONES

En el presente apartado presentamos las conclusiones extraídas de la investigación realizada en los cuatro pequeños estudios de caso, basándonos en los resultados obtenidos, extraídos de la valoración de cada indicador en concreto y el grado de adecuación de cada experiencia en los mismos, teniendo como hilo conductor los objetivos propuestos al comienzo de la investigación. En líneas generales, consideramos que la valoración de la investigación ha sido muy positiva ya que los cuatro estudios de casos realizados muestran las señas y los principios que persigue la educación inclusiva.

En cuanto a los primeros objetivos, “*conocer los Movimientos de Renovación Pedagógica y su relación con la educación inclusiva*” y “*analizar el término «educación inclusiva» y sus implicaciones para el Proyecto de Innovación Docente estudiado*” los hemos logrado a través del estudio realizado para la elaboración del marco teórico, documentándonos sobre la historia de los MRP, sus valores, principios educativos y señas de identidad así como su vinculación con la educación inclusiva, conociendo las concepciones ligadas a este último término y su desarrollo en el modelo de las escuelas inclusivas. La consecución de estos objetivos nos ha enseñado que los MRP constituyen una parte fundamental en la trayectoria educativa española, con una gran trascendencia en la actualidad; y que son movimientos vivos actualmente, que hemos podido conocer gracias a los maestros entrevistados.

Con relación a ello, mediante nuestra participación en el PID hemos podido conocer, vivenciar y ser partícipes del discurso inclusivo que promueven los MRP; lo cual nos ha hecho valorar estos encuentros como espacios destinados a la reflexión, el diálogo respetuoso, el aprendizaje constructivo y la escucha activa con un fin práctico y de transformación de la realidad, donde se compartan las vivencias, las dudas, las reflexiones, las inquietudes, los miedos... Consideramos que son experiencias muy enriquecedoras y necesarias en la formación continua docente para impulsar el progreso y el crecimiento personal y profesional.

En segundo lugar, hemos descubierto que la educación inclusiva no es un concepto cerrado ni abstracto con finalidades utópicas u objetivos inalcanzables; sino que es una realidad en las aulas que hemos visitado y creemos que puede llegar a ser una realidad del sistema educativo en su conjunto. Además, este concepto no puede quedar reducido a un determinado colectivo; sino que es un concepto amplio que engloba a todas las personas, en

busca de una escuela sin barreras. Pero para ello, ha quedado patente la necesidad imprescindible de una actitud de renovación, colaboración, afán de conocimiento y formación en el profesorado; al fin y al cabo, una actitud abierta, inquieta y curiosa que busque la construcción de una escuela abierta, acogedora y respetuosa hacia todas las personas.

El tercer objetivo, “*describir, analizar y valorar el grado de coherencia, desde la perspectiva de la educación inclusiva, entre el proceso formativo llevado a cabo en el PID y las prácticas educativas observadas en las aulas*”, lo hemos realizado a través del análisis de tres momentos de la investigación: la inclusión y participación como miembro del PID, durante las observaciones participantes y las entrevistas realizadas, y en el análisis de los resultados obtenidos de la investigación.

En el primero de ellos, al participar como miembro en el PID conocimos el trabajo realizado en años anteriores, concretamente la elaboración del decálogo con el que culminó el trabajo del PID el pasado curso. Tomándolo como punto de partida, se fue reelaborando y comenzamos a trabajar en la producción del «Manual de acción para la inclusión». Durante este transcurso, conocimos el proceso formativo que se lleva a cabo en el PID así como a los futuros participantes de nuestra investigación, impregnándonos del discurso pedagógico desarrollado en estas reuniones, de marcado carácter inclusivo y democrático.

En el análisis del segundo momento, durante nuestra estancia en las aulas hemos podido comprobar que existe un alto grado de coherencia, desde la perspectiva de la educación inclusiva, entre el proceso formativo desarrollado en el PID y las prácticas educativas observadas en las aulas, ya que tanto el discurso como las actuaciones de los maestros promueven los principios que subyacen a la cultura inclusiva.

Consideramos que la influencia de la identidad docente de renovación pedagógica, forjada en el compromiso ético del profesorado con la educación inclusiva, se manifiesta en todas las palabras y actuaciones de los docentes. De esta forma, las aulas donde se han llevado a cabo las observaciones son espacios colectivos de aprendizaje y desarrollo personal en los que todas las personas participan, son respetadas y queridas por el grupo.

En el tercer momento, mediante el análisis de los resultados obtenidos en la investigación hemos contrastado la información recabada con los indicadores establecidos, concluyendo con una buena valoración sobre el alto grado de coherencia encontrado entre la formación docente y las prácticas educativas llevadas a cabo por los maestros participantes.

Finalmente, el cuarto y último objetivo, “*conocer la formación que las personas participantes creen haber obtenido en el PID y la influencia en sus actitudes y prácticas de renovación e inclusión*”, se ha llevado a cabo gracias a las entrevistas realizadas a los maestros participantes, conociendo su trayectoria docente, y las observaciones en las aulas. En su discurso se muestra un gran interés e inquietud por continuar su aprendizaje y una gran convicción en la necesidad de formación y renovación que requiere la labor docente para poder desarrollar una labor educativa de calidad que se sustente en los principios de inclusión.

## **2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

A lo largo de la investigación hemos encontrado algunas limitaciones e inconvenientes, los cuales deben tenerse en cuenta:

– El desconocimiento de la existencia del PID; si la investigadora hubiera participado en cursos anteriores se hubiera visto favorecido su conocimiento sobre los proyectos desarrollados como el «Manual de acción para la inclusión», facilitando la investigación. Esta limitación se ha tratado de solventar desde el momento en que se orientó la investigación con nuestra incorporación al PID.

– La diversidad de las experiencias educativas analizadas han hecho necesario que interpretemos los indicadores de distintas formas, adaptando el enfoque al contexto concreto en cada momento; esta circunstancia, que puede entenderse como una limitación, también ha supuesto una riqueza para el aprendizaje de la investigadora.

– Los indicadores establecidos abarcan una gran variedad de cuestiones que hemos simplificado, por lo que se podrían desglosar y concretar, generando nuevos indicadores; de este modo el análisis realizado podría ser más preciso y detallado.

– La limitación temporal en cuanto a la coordinación de la disponibilidad entre los participantes y la investigadora, motivo por el que se realizaron únicamente dos visitas al CEIP de Segovia, tres visitas al CRA de Segovia y una visita al CEIP de Ávila. Hubiese sido interesante haber podido desarrollar estas observaciones en un periodo temporal más amplio, por lo que contemplamos continuar con esta línea de investigación en un futuro próximo.

– Las circunstancias derivadas de la crisis sanitaria del Covid-19, afectando a la realización de una de las entrevistas, que ha tenido que realizarse de forma telefónica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, R. M., de Haro, R., & Frutos, A. E. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusión*. Londres: Routledge.
- Álvarez, C., & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Área de Formación e Innovación Docente de la Universidad de Valladolid (15 de julio de 2019). Proyectos de Innovación Docente. Convocatoria 19-20. [documento en pdf]. Recuperado de <https://cutt.ly/QyNEsTM>
- Barba, J. J. (2008). La formación del maestro novel mediante la investigación acción. El camino hacia la construcción de unas prácticas críticas y coherentes. *La Investigación-Acción Participativa como práctica necesaria en la sociedad del siglo XXI*, 39.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. *Investigación cualitativa en educación musical*, 298, 23-38.
- Barba, J. J., & González Calvo, G. (2013). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: la socialización del maestro novel entre el "habitus" y la investigación-acción. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (78), 137-144.
- Blanco, R. (Coord.) (2010): "El derecho de todos a una educación de calidad". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(2), 25-153.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consortio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid*, 16.



- Cardeñoso, V., & Corell, A. (2015). Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid (UVa): de los años 2013-2014 y 2014-2015. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/18461>
- Cortés, M. A. L. (2003). Los movimientos de renovación pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *Tabanque: Revista pedagógica*, (17), 71-86.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Ed.) (2005). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Domènech, J., & Viñas J. (1992). Los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, (199), 72-78.
- Domínguez, J. (2008). Centros democráticos. Los centros educativos democráticos como ecosistemas necesarios para los currículos democráticos [pdf]. Recuperado de <https://cutt.ly/PyNEEEL>
- Domínguez, J. (S.F.). La escuela democrática [pdf]. Recuperado de <https://cutt.ly/JyNEYPW>
- Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Dyson, A., & Millward. A. (2000). *School and special needs: Issue of Innovation and Inclusion*. Londres: Paula Champman.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Esteban, S. (1995). Estudio de un grupo social de renovación pedagógica: el movimiento de enseñantes de Castilla y León: Concejo educativo. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* (14), 433-452.
- Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: Un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, (27), 259-284.
- Fernández, R. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Pensamiento actual*, 2(3), 14-21.

- García, S. (1998). Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España: la creación de los institutos de ciencias de la educación y la configuración de los movimientos de renovación pedagógica. *Revista de educación*, (317), 145-156.
- Grupo LACE (1999). Introducción al estudio de caso en educación. Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Cádiz. Recuperado de <https://cutt.ly/6yNEt93>
- Heras, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Aljibe.
- Hernández, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, (18), 81-105.
- Jiménez, Á. M. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y pedagogía*, 21(54), 103-125.
- Martínez, J. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En J. B. Martínez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 57-69). Granada: Universidad de Granada.
- Martínez, J. (1994). Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español (Transcripción resumida de la ponencia presentada en las VIII Jornadas de Investigación en la Escuela. Sevilla, noviembre 1991). *Revista de Investigación en la Escuela*, 22, 7-23.
- Martínez, J. (S.F.). ¿Qué son los Movimientos de Renovación Pedagógica? Yo Estudié en la Pública [pdf]. Recuperado de <https://cutt.ly/kyNEKAB>
- Mata, M. (1984). Renovación pedagógica. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, (2), 45-60.
- Miguélez, B. A. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 101-119.

- Moscoso, L., F. & Díaz, L. P. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-67. Doi: <https://doi.org/10.18359/rubi.2955>
- MRP. (abril, 1989). 2º Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Conferencia llevada a cabo en el congreso Movimientos de Renovación Pedagógica, Gandía.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.
- Olabuénaga, J. I. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67.
- Pericacho, F. J. (2015). *Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas. Evolución y experiencias actuales ante los retos socioeducativos de la sociedad del siglo XXI*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.
- Pinto, J. M. (2016). Los Movimientos de Renovación Pedagógica de la Comunidad de Madrid. Análisis de su influencia en el desarrollo profesional docente (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia, Segovia.
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.
- Rodríguez, H., & Torrego, L. (2013). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Madrid, Grupo Acoge.
- Rogero, J. (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 141-156.

- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study*. Sage. London.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin, y Y. S. Lincoln (Ed.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-462). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Universidad de Valladolid. (2020). Grado en Educación Primaria (SG) [web institucional]. Objetivos y competencias. Recuperado de <https://cutt.ly/4yBZYHY>
- Viñes, C. (1983). La Renovación Pedagógica del Siglo XIX y las colonias escolares de vacaciones. *Historia Contemporánea*, 2, 94-124.
- Walker, R. (1983) La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. B. Dockrell y D. Hamilton (Comps.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Madrid: Narcea.
- Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.

# ANEXOS

## ANEXO I. CONSENTIMIENTO INFORMADO

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del proyecto: **RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Centro educativo donde se realiza la investigación:

.....

D/Dña. .... doy mi consentimiento para colaborar en el proyecto de investigación **RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA** que está siendo realizado por **MIRIAM ARRIBAS DE FRUTOS** y cuya dirección se le atribuye a **LUIS TORREGO EGIDO** y **ROSA ORTIZ DE SANTOS** para el Trabajo Fin de Grado en Educación que se está realizando en la Universidad de Valladolid.

En virtud de lo anterior consiento que las entrevistas realizadas para la realización de mi historia de vida sean grabadas y utilizadas con fines de investigación y que los datos recogidos puedan ser publicados.

La investigadora se compromete a atenerse a los principios éticos de la investigación, protegiendo y preservando la privacidad, derechos e intereses del/de la participante así como su anonimato (si así lo considera la persona entrevistada).

Y para que así conste lo firman:

en ..... a ..... de ..... de 2020

Firma del/de la participante

Firma de la investigadora

## **ANEXO II. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A MARÍA (CRA, SEGOVIA)**

**P. ¿Cuántos años de experiencia docente tienes?**

R. Pues he cumplido en octubre 31, empecé a los 23 años, son un montón.

**P. Cuéntame tu trayectoria como docente**

R. La verdad es que no me he movido mucho, porque mira empecé... de interina he estado muy poco, estuve un año... dos años en la provincia de Ávila, en Muñana y en Aldea Seca. Después aprobé las oposiciones y estuve dos años en Segovia capital, en el Villal... primero en el "Carlos de Lecea", y después en el "Villalpando", y me dieron en seguida definitiva Codorniz.

Estuve un año en Codorniz, que era una escuela de dos aulas, que ahora es de nuestro CRA. Pero cuando yo empecé no existían los CRA, y ese año justo en el 93 en julio se fundaron los CRA; y Codorniz pasó a ser del CRA de Martín Muñoz de las Posadas. Ante eso, yo me hubiera quedado en Codorniz pero como había todavía muchas dudas sobre cómo iban a quedar las plazas... En Martín Muñoz, que era una localidad más grande, con mayor número de alumnos, no había profesora de Infantil, entonces... a pesar de que yo pregunté: "Si viene alguien de Infantil quién tiene más antigüedad, ella o yo". La verdad es que nadie supo responderme, porque en aquella época es que era todo nuevo, y entonces ante la duda me pasé a Martín Muñoz.

Y me fui de profe de Infantil a Martín Muñoz, y allí he estado 11 años. Y de allí me pasé aquí. O sea que tampoco... como coles estables he tenido dos, el CRA de Martín Muñoz, y ahora este; y ha dado la casualidad de que se han unido... Y fíjate que da la casualidad de que yo... en el CRA de Martín Muñoz estuve 3 años de secretaria y 2 de directora, y que vuelvo a ser directora de ese CRA, eso no me lo iba a pensar yo en la vida. (...) Así que realmente he tenido dos centros así de referencia, uno el CRA de Martín Muñoz y otro este, el CRA de Santa María.

**P. ¿En qué nivel o niveles educativos das clase?**

R. He estado en todos los niveles educativos, pero ahora yo creo que ya he pasado más años en Primaria que en Infantil, aunque el magisterio lo tengo por Infantil y la oposición por Infantil. Pero claro, estuve muchos años, once seguidos que empecé en Muñana en una sustitución que daba ciclo superior de EGB, luego en Aldeaseca sí que tuve Infantil; 1º y 2º en

“Carlos de Lecea”; una sustitución en 4º y en el “Villalpando” una de 3 años, luego en Martín Muñoz tuve una clase de mixta de infantil y 1º, y luego estuve 11 años solo con Infantil en Martín Muñoz. Ahora, cuando me pasé aquí ya solo me pedí Primaria, necesitaba un cambio y, además, un cambio grande, no de Infantil a 1º, sino de Infantil a los últimos cursos: 5º y 6º.

**P. Como docente ¿posees o has poseído algún cargo directivo? ¿Cuál?**

R. Sí, ahora soy la directora del centro, llevo 4 años y bueno, vamos a renovar... Y a ver, es complicado compaginarlo con la docencia, porque nos lleva mucho tiempo en lo... en el equipo directivo. El colegio nos lleva mucho tiempo, pero es verdad que decidimos ser tutoras, porque creo que es importante.

Primero, hay que optimizar recursos. Si te quitas de tutorías tienes que poner de tutores a otros que, como no tienes, tienes que poner tutores especialistas, si lo haces ellos tienen menos horas de poder apoyar a otras clases... entonces... eso es una razón. La otra es porque yo creo que es muy importante mantener contacto con la tutoría, o sea tener un grupo de referencia más o menos grande. A mí me parece importante, me gusta mucho la tutoría y me gusta mucho el trato con las familias. Sí que es verdad que llevamos dos años que hacemos una tutoría compartida, que aunque lo tenemos divididos Esther con 5º y yo con 6º, el grupo es el mismo... la tutoría la tenemos compartida porque nos repartimos un poco el trabajo administrativo, lo de la burocracia: hacer aptas, el imprimir boletines... Pues no es lo mismo. Encima nosotros hacemos boletines cualitativos.

Pero bueno, sobre todo es porque nos gusta la tutoría, es que si no, no hay vinculación yo creo. Ahora, eso te lleva muchas horas. De todas formas, con tutorías cumplimos las horas que dice la ley, con lo cual si no la tuviéramos daríamos las mismas horas de clase... eso sí, la tutoría te implica que en todas las actividades del centro hacerlas con tu grupo, con tus niños y tus niñas.

**P. ¿Cómo has conocido el Proyecto de Innovación Docente «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela»?**

R. Pues mira, esto fue una cosa curiosa. Cuando empezamos a hacer grupos interactivos hace mucho tiempo, yo creo que fue en el 13/14, en el curso 13/14. Empezamos a hacer grupos interactivos, porque bueno, pues a través de un grupo de trabajo que tenemos en el cole, ya te he dicho que empezamos por proyectos de investigación. Después, fuimos tirando de la hebra, nos fuimos enterando de muchas cosas, que de verdad yo no tenía ni idea:

comunidades de aprendizaje, las medidas de éxito... Entonces empezamos a... y dijimos: “oye, pues vamos a intentar llevarlo al cole”.

Fuimos a Valsaín, a hablar con las profes una tarde al cole, y luego dijimos: “pues para traerlo al cole y plantear una cosa que, en principio era muy novedosa, pues invitamos a Luis Torrego, como experto”. Entonces vino aquí y eh... yo hablé a los padres, a las familias, de esta medida de éxito, y a través de ahí... Es decir, no queríamos que pensarán: “a estas se les ha ocurrido una idea...” o sea que es una cosa que está estudiada.

Y a raíz de ahí, empezamos a hacer grupos interactivos todos los años. Entonces Luis nos comentó: “oye, que hay un grupo en la universidad que está llevando a cabo un proyecto de investigación sobre educación inclusiva y medidas” que eran aquella época los grupos interactivos y las tertulias, con José Juan Barba. Y el primer año... se nos pasó o no sé qué, y al final el segundo año o ese año no pudimos porque se reunían los jueves que teníamos reunión en el cole. Bueno, no sé. Y nos metimos pues a partir... dijimos “venga, este año tenemos que venir porque si hay más gente haciendo lo que nosotros pues compartimos experiencias”, y a partir de ahí empezamos a ir.

Luego el grupo ha ido cambiando, seguimos teniendo el eje de la inclusión, pero sí que es verdad que el tema este de las medidas de éxito, poner en marcha los grupos interactivos... pues como ya se implantó en muchos sitios, pues como que necesitábamos pasar, conocer a otras cosas. Y luego también pues eso, (...) el grupo cambió, intervino gente nueva. Yo creo que somos de los más antiguos de los que vamos normalmente.

**P. Y ¿por qué decidiste participar en el PID?**

R. Como estábamos en el grupo de aquí del Aula Innova, empezamos por los grupos interactivos y Luis nos dijo: “oye, que hay más gente, que tal...” pues dijimos: “venga, vamos a intentar y compartimos y sabemos, vemos cómo se va haciendo en otros sitios, las ideas de los demás...”. Y a partir de ahí, fue como una actividad más; en lugar de ir al CFIE pues íbamos allí, como formación.

**P. ¿Qué opinas sobre el proceso de elaboración del Decálogo?**

R. A ver... Me parece muy interesante lo que estamos haciendo. Me parece que es un trabajo muy interesante, me parece que estamos haciendo una buena reflexión. Ahora bien, nos está costando mucho trabajo... Es verdad que las ideas nos fluyen rápido, pero lo que más



trabajo nos cuesta es plasmarlas en escrito en el formato. Luego es verdad que como éramos grupos diferentes salieron... el año pasado salieron formatos muy diferentes.

Me parece muy interesante pero el trabajo es duro, al darle forma... entre todos tenemos muchas ideas, y lo que me gusta mucho es contrastar con los demás. Porque es verdad que hay opiniones que... Por ejemplo, el otro día lo de los estilos de aprendizaje... Entonces, tú te vas enterando, formando y dando cuenta de cosas que las tenías olvidadas o ignoradas. Porque sabes que nos pasa, los maestros somos demasiado prácticos.

Y otra cosa que me parece interesante es que nos ayuda a reflexionar y a tener un poco de cultura pedagógica, al hacer... Los maestros siempre hemos ido buscando recetas para aplicarlas y ya, recetas: “dime cómo hago esto y pum”; incluso cuando hacíamos grupos interactivos. Esta es una cosa mucho más profunda, de reflexión, de darte cuenta; y creo que si no se hace no te das cuenta de muchas cosas. Porque nosotros hemos aprendido mucho cuando hemos entrado en estos grupos que, ya no es buscar la receta, sino el hacer una reflexión, ver el trasfondo, pensar qué educación quieres.

**P. En base a tu experiencia docente, ¿crees que será un recurso útil para los centros escolares?**

R. Muchísimo. Sí, sí, sí... Me parece muy útil. Ahora, lo que sí que veo así desde el punto de vista general, y eso que no está bien generalizar, pues lo que hablamos muchas veces entre lo práctico y lo teórico, sabes. Que somos... creo que es un defecto nuestro de los docentes, vamos en seguida a lo práctico. Creo que paramos poco a reflexionar y creo que, como hemos comentado antes, eh... hay poca reflexión pedagógica en los claustros sobre qué educación queremos, por qué queremos esto así... De hablar de lo fundamental, eso no... Aquí no tenemos esa cultura.

Y a mí por ejemplo ir al PID me ha servido mucho, al final es un punto de encuentro entre maestros. Y yo cambié mucho la opinión sobre la educación. Bueno, no sobre la educación sino sobre muchas cosas referentes a la educación. Ahora es más, yo pienso cosas que digo: “cómo yo pensaría esto, cómo se me ocurrió decir esto”, y entonces claro. Eh... si tú te metes es una dinámica así muy corriente, tú vas a tu día, es como poco... seguimos los pasos y punto. Pero claro, cuando te hacen pensar y empiezas a reflexionar y dices: “oye, es que hay mucho más allá, que aquí no, que no es lo que realmente queremos”. Antes era como... blanco o negro. No hombre no, es que hay muchos matices en la vida. Y esto es vida,

la escuela es vida. Entonces quién somos nosotros para interferir en las vidas de los demás fuera... sabes. Por ejemplo, yo he llegado a decir: “la que mando soy yo”. Otro error. Sobre todo decir: “la decisión es la mía”, sin democracia, ahora eso ni se me ocurre. Yo he aprendido en estos grupos y en estos trabajos la educación democrática entonces, jolín, hay que dar participación a las familias que si no, no sirve de nada.

**P. ¿Consideras que la diversidad es una riqueza? ¿Por qué?**

R. Sí, por supuesto. Eh... en cuanto más opiniones, más formas de ser, más ideas, más... Mucha más riqueza hay en una clase. A los chicos siempre les pongo el mismo ejemplo: si tú tienes una manzana y yo tengo una manzana, cada uno tiene una manzana. Pero si tú tienes una idea y yo tengo otra idea, tenemos dos ideas. O sea cuantas más formas de ver la vida... mucho más... Nos podemos enriquecer de otros.

Primero yo no creo en la homogeneidad, porque todos somos distintos, no creo en eso. Entonces lo que hablamos, la clase de 25 niños homogéneos no es verdad. No creo en la homogeneidad, que es verdad que algunas diversidades te llevan a dificultades... Sobre todo la del idioma, puede ser la más digamos... costosa de solventar. Porque sí que es verdad que hay una dificultad sobre todo a nivel de vocabulario, más que de comprensión. Y ya no sólo de los niños sino también de las familias. Pero yo creo que se puede solventar, que es que siempre en clase... Y si no, para eso estamos para preguntar y siempre hay cosas para ver. O sea que de verdad que... Yo nunca me he planteado que la diversidad sea algo negativo, no.

Aunque haya situaciones de diversidad que sean más difíciles de gestionar, pero es que partimos de la idea de que no somos iguales nadie. Incluso los que hemos tenido condiciones de vida parecidas no somos iguales, porque la forma de ver la vida es distinta, cada persona es un mundo. Cada persona tiene una forma de relacionarse, los caracteres... También creo que tenemos que aprender a que somos diferentes, porque no vamos a encontrar... Si empiezan desde pequeños a encontrar una realidad diversa, es que el mundo es diverso, es que el día de mañana se van a encontrar eso. Es como un abanico, cuando más posibilidades conozcas, mejor, mejor te vas desenvolver en la vida, si solo conoces la tuya, la de tu casa, la de tu barrio... te cierras. La diversidad es vida, y hay que enseñar para la vida.

**P. ¿Qué función crees que cumplen las expectativas de los docentes sobre el alumnado? ¿Por qué?**

R. ¡Ay...! Esa es otra de las cosas que también... de los errores que yo he cometido. Lo hablamos un día y además el ejemplo que pusimos en el PID era ese. Mmm... a veces,

estamos demasiado acostumbrados los docentes, los maestros o las maestras en decir: “puf, esta niña no va a ser nada, porque en su casa tal...”. Es verdad, es algo que siempre se ha cumplido, y creo que es un error pero garrafal. Porque entonces claro, es una forma de... no sé si de justificarnos, no sé si de decir: “para qué voy a hacer si no tiene solución”. Es un error.

Fíjate, yo he tenido ahora ya... gracias también al PID, es verdad que me ha cambiado el discurso la forma y tal, pero sí que es verdad que yo estas cosas las pensaba a nivel de profe. No lo hablábamos, pero pensaba: “es que ya verás, cuando llegue al instituto va a suspender hasta el recreo, no sé qué...” Claro, cuando... con ellos no. He tenido niños que decían: “bah, yo no sé hacer matemáticas” y de decirles: “vamos a ver, es que si tú te empeñas en que no sabes, terminas no sabiendo, o sea te bloqueas”. O sea con los niños sí que he intentado animarles; pero personalmente sí que he pensado... un discurso contrario.

Pero ahora sí que es verdad que creo que si tienes altas expectativas los resultados van a ser mucho mejores, pero eso me ha costado también, no creas que es fácil. Porque es verdad que influyen muchas cosas; influye la escuela, el entorno, la familia... no todos tienen las mismas posibilidades. Es verdad que si tú ves estudios, los niños que tienen peores resultados son los niños de familias más pobres, eso es verdad. Pero claro, algo tenemos que hacer nosotros, porque la escuela es la compensadora, y eso es donde tenemos que trabajar, eso también me ha costado a mí darle una vuelta a lo largo de los años.

Aunque mi discurso con los niños siempre ha sido: “tú puedes vengas, que tú puedes”. Lo que pasa que también ahora mi tristeza o mi impotencia, no sé cómo decirte es, jolín, los niños con buenas oportunidades o con buenas posibilidades a su alcance que el entorno se las ofrezca casi no les hacemos falta, y a los niños que tienen menos posibilidades y menos oportunidades, a veces no llegamos. Y esa es la tristeza que tengo, sabes. Que yo no pueda... no pueda contribuir a salvar esas diferencias, en general, porque dices... sabes. Eso siempre me queda...

Ahí es que algo falla, ya no yo, sino en la escuela, en el sistema... algo falla. Y ahí sí que me queda la pena. Claro, dices llegas hasta donde llegas, y no quiero quedarme en la acomodación de “es que yo no puedo hacer más, es que tienen a la familia”, pero... Aun así cuesta mucho.

Pero vamos, yo creo en lo del efecto Pigmalión... y si es positivo, a un chico le hace muy bien... Porque yo creo que las influencias son muy importantes, así que tenemos que intentar que sean siempre positivas.

**P. ¿Crees necesario el compromiso ético del profesorado con la justicia social? En relación con ello, ¿consideras que la escuela es un agente de compensación social? ¿Por qué?**

R. ¡Ay...! Es que debería de ser... Es que ¡teníamos de tenerlo tan interiorizado! Sobre todo... Bueno, sobre todo no, los de la escuela pública, que es de lo que se trata de los que estamos hablando. A ver, que somos un servicio social, es igual que cuando me decían: “¿es que entran los padres a la escuela?”, hombre, es que por qué no, somos un servicio público, estamos para favorecer a todo el mundo, que esto no es mi cortijo que yo cierro aquí...

Tendríamos que tener claro esto desde el primer momento, pero yo creo que tampoco es una cosa que esté extendida o que esté generalizada en la conciencia colectiva de los docentes. Ahora, quiero pensar que hay más gente comprometida, pero a lo mejor es porque me relaciono con grupos... (Risas) Quiero pensarlo.

Pero mi experiencia anterior de otro años, sin ser una experiencia mala ni ser una experiencia negativa, eh... sí que es verdad que me... no sé si me ha limitado. Lo que hablamos de las influencias, en los 11 años que estuve en Martín Muñoz, y fue feliz eh, parto de la idea de que fui feliz; sin embargo, era un entorno tan... estático, por así decirlo, a nivel educativo, tan... Siempre lo mismo. Que a nivel personal claro, cuando he empezado yo a reaccionar, he conocido a gente, entonces que por eso digo “jolín, es que he perdido el tiempo, es que me ha llegado tarde”. Pero más vale tarde que nunca.

Entonces sí que las influencias... Tú al final te dejas envolver y si tú estás en un entorno que funciona por inercia, que hay mucho razonamiento en los centros de “esto siempre se ha hecho así”. ¿Y qué? Si no funciona habrá que cambiarlo. Entonces muchas veces nos hemos dejado. Pero ahora quiero creer que sí de verdad hay esa voluntad de cambio, y quizá porque la sociedad es más complicada, porque los retos del futuro... Es decir, antes yo creo que los maestros y las maestras lo tenían más claro por dónde vamos a ir todos, pero ya no sabemos el mundo que nos espera.

Pero vamos, lo de la justicia social tendría que ser vamos, algo inherente al maestro, tendría que ser el primer principio, y que la escuela estamos para compensar desigualdades, no al revés. Otra cosa que se decía mucho, ya menos, por ejemplo aquí se ha ido cambiando el discurso: “claro, es que por este niño yo no voy a retrasar a los demás”. Perdona, es que no retrasas a los demás, que es que los demás no se van a retrasar, es que a este hay que sacarle a flote... Esa idea antes cuajaba más, pero yo creo que el discurso va cambiando... eso espero.

**P. ¿Qué opinas de las actitudes paternalistas que se realizan en busca de la equidad?**

R. A ver, mmm... Es que si estamos hablando de la justicia social no podemos estar en manos de eso, de paternalismos o de misericordia, por decirlo así con tinte religioso, o de caridad. O sea no, no. Perdona, no es caridad, no es compadecerse, no es que “ay, pobrecito mío”. Es que tiene los mismos derechos que los demás, y a lo mejor la vida no le ha llevado por el mismo camino de oportunidades, y necesita que la escuela y la sociedad se las brinde. O sea no tiene que ser “el pobrecito”. Entonces en ese “pobrecito”... no puedes basarte en ello para olvidarte de lo fundamental, que es aprender. No, no. Vamos a satisfacer sus necesidades básicas pero vamos a exigirle o vamos a darle la oportunidad de trabajo, etc. Evitar paternalismos, la caridad... Y es que ha pasado esto en la época de la crisis, como que al final la escuela pública quedamos eso, para los pobres. No hombre, no. Tiene que ser una escuela de muy buena calidad para que todos los niños y todas las niñas puedan seguir adelante, no unos sí y otros no. Que todos puedan optar a las mismas oportunidades el día de mañana, y puedan elegir igual. Que es bien difícil pero vamos, lo debíamos de plantear así...

**P. ¿Consideras necesaria la educación en valores?**

R. ¡Ay! Es muy importante también. Yo creo que la educación en valores a ver, es que... Es que hay religión o valores éticos, como alternativa. Pero yo creo que la educación en valores tiene que tener una... es transversal, como ha sido en otras leyes. Y es que debe de ser así, porque a ver, hay también ideas como: “en la escuela aprendes, y en casa te educan”. Ya... pero visto lo visto, tal y como está el patio, en qué circunstancias...

Lo que comentábamos antes, ¿en qué circunstancias te pueden educar? Entonces no, la escuela también tiene... Mira, otro error común. Yo he sido de las que me he quejado porque a veces era... “hay accidentes de tráfico, educación vial en las escuelas” y yo decía: “jolín, es que todo nos lo encargan a la escuela”. Y es otro cambio que he tenido yo a lo largo del tiempo. Claro, y cómo no. Es que es el único lugar donde todos pueden optar a tenerlo. Cómo no va a ser en la escuela si es la que tiene que compensar esas diferencias. Y aparte, ya no tiene sentido la educación de... la sociedad industrial. Porque ahora los contenidos y el conocimiento están al alcance de un “click”. Entonces necesitamos principalmente valores y sobre todo, la justicia social, la igualdad, la libertad, todas esas cosas yo creo que son fundamentales. Y además valores universales, que no los puede cuestionar nadie, independientemente del espectro ideológico al que pertenezcas, sabes. Entonces (la educación en valores) fundamental, pero a nivel transversal, no como un área o como algo cerrado.

**P. Y ¿cómo trabajas los valores en el aula?**

R. Del trabajo de los valores en el aula... Pues lo que hemos hablado, se trabajan en el día a día, en las situaciones cotidianas, en la forma... También puedes ofrecer actividades o tareas que den pie a trabajar esos valores de forma inherente a la práctica, sabes. Que no solo sea hablar de ello, en teoría, sino que se haga en la práctica.

Con las tertulias dialógicas trabajamos el respeto. En actividades abiertas hacen uso de su libertad en la toma de decisiones, mediante el consenso y la democracia. Es cuestión de que en la propia vida del aula todo esto se lleve a la práctica, no solo se hable.

Tienes que dar oportunidades que en el aula se puedan solucionar a través del respeto, de... de todos esos valores que hablamos. No se trata de crear una actividad puntual y hablar sobre esto, sino que se trata de crear espacios, oportunidades para que ellos puedan utilizar, o sea... desenvolverse con esos valores. Que es lo que hablamos de las tertulias. Si tú les da un espacio y un tiempo para que ellos puedan dialogar y mantener el respeto, mucho mejor que... que tú les cuentes qué es el respeto. Si tú les das opciones de que puedan elegir libremente entre una actividad u otra pues sabes... mejor que hablar de libertad de forma teórica y alejada. Es que la charla... se queda meramente en eso, en una charla. Pero tiene que ser una cosa muchísimo más profunda e ir más allá, que realmente haya un fondo, y que haya una forma de que ellos lo sientan y lo experimenten en sus propias acciones. Si no, no sirve de nada, se queda superficial.

**P. ¿Qué opinas sobre el profesorado crítico reflexivo? ¿Qué crees que contribuye a su formación?**

R. Hombre, me parece que es muy importante que seamos críticos y que seamos reflexivos. Porque a veces, lo que hablábamos el otro día, a veces seguimos repitiendo actuaciones que... no. Cuando llevas una referencia, cuando llevas unos años en la misma etapa, y tú piensas: “a ver... qué, el año pasado me fallaba  $x$ , y todos los años falla  $x$ ”. Y hay una idea muy generalizada de echar las culpas a los alumnos y, a ver, si las cosas no funcionan tendrás que pensar por qué no funcionan, hacer autocrítica. No puede ser un año de experiencia y 34 de repetición, como pasa a veces. Y es que aunque estés en un mismo sitio, cada año es diferente, los niños no son los mismos, y cambia la sociedad... Entonces no puedes mantener la misma dinámica, tienes que plantearte “oye, qué es lo que está pasando, dónde estamos fallando”.

Y luego, contribuye mucho la formación. Yo creo que a mí es lo que me ha valido, eh. Juntarme con gente que es crítica y reflexiva, y me han hecho reflexionar a mí. Porque si estás en un grupo en el que funciona todo por inercia, tú te unes.

En cambio, estar en sitios donde... como el PID, como la Conspiración, como el Concejo donde te hacen pensar, donde no vas a buscar la chuleta para hacer la actividad del día. Me parece que la formación es inmensa. Entonces lo importante es saber por qué hacemos las cosas, cómo las hacemos y para qué. El para qué... muy importante, porque también somos de hacer cositas para quedar bien o la anécdota y no, sabes. Creo que es fundamental. Y contribuye a la formación personal muchísimo, y creo que es la única forma de cambiar la realidad, cuando somos críticos y reflexivos y pensamos dónde estamos para mejorar, creo que es la única forma.

**P. En relación a la reorganización del centro y el aula para atender a la diversidad, ¿Qué metodologías inclusivas, distribución y utilización de espacios, tiempos y recursos humanos crees que son las más adecuadas?**

R. Eh... Vamos a ver. Desde mi punto de vista, si queremos atender a la diversidad del alumnado y ser una escuela inclusiva de todos y todas, no podemos plantear actividades cerradas de “todos lo mismo”. Porque no todo el mundo tenemos ni el mismo ritmo, ni los mismos intereses ni la misma motivación. Entonces sí que es verdad que hay que hacer actividades donde quepan todos.

Ya no sé si es muy innovador o no innovador, porque ahora la innovación también parece que tenemos que hacer muchas cosas diferentes. Pero sí actividades más abiertas. No todos la misma página, el mismo... Poner una norma y que se hagan adaptaciones para los que no lleguen. Si no que nadie se tenga que adaptar porque sirva para todos y todas. Y yo creo que el *quid* de la cuestión está en plantear actividades abiertas y que cada uno desarrolle dependiendo de donde está, de sus posibilidades, de sus intereses, de sus motivaciones...

Entonces, por ejemplo, los espacios. Creo que todos los espacios son importantes y cualquier sitio es un espacio de aprendizaje. Que antes pensábamos “la clase es solo la clase” y el niño sentado en la mesa, no. Los tiempos, es verdad que los horarios rígidos nos perjudican, tendríamos que tender a que fueran horarios... Claro, con especialistas y no especialistas... Tendríamos que hacer flexibilidad de tiempos y no marcarlos por los timbres.

La distribución... Pues es verdad. Si tenemos las mesas de uno en uno, pues poca interacción puede haber con los chicos, vale. Entonces, a veces habrá que ponerles de uno en uno si queremos hacerles una prueba individual; pero muchas veces habrá que ponerles en

grupos pequeños, o en corro... en función de cómo se quiera trabajar. Hay que adaptarlo en función de las necesidades.

Y los recursos humanos... A mí la idea de dos profesores por aula, me parece fantástica, porque nosotros teníamos la costumbre de decir “somos dos, dividimos”; pero si es mucho mejor “somos dos, sumamos”. Primero, aprovechas la capacidad o la disposición de las personas y se atiende a todos. Pero dos personas en el aula no sabemos trabajar normalmente eh. Aquí hemos tenido que hacer como unas orientaciones, nos hemos tenido que poner a pensar porque... uno se siente observado y el otro se siente que llega y se sienta de brazos... Y, por ejemplo, los apoyos se realizan en las aulas porque vamos a ver, estamos dos personas, estamos para todos. Y tú, sí, vale... Aquí hay niños de apoyo, pero es que en un momento determinado todo el mundo necesita un apoyo y es fantástico al ser dos personas poder brindar ese apoyo a todos, pudiendo atender a muchísimas más situaciones.

Y en cuanto a las metodologías inclusivas, más que decirte un tipo, creo que hay que realizar tareas abiertas y accesibles a todos, no tareas cerradas. Con las tareas cerradas, como es una típica ficha, como es una típica... eh... Unos son rápidos, otros no; a unos les motiva, a otros no... no llegas a todos. Pero no estamos bien formados para eso eh, todavía a pesar de los años. Ahí también nos falta formación y cambio de mirada como decíamos, las dos cosas.

**P. Respecto a la relación entre la escuela y las familias, ¿cómo se gestiona esta coordinación horizontal entre los distintos agentes educativos? Concretamente en tu aula, ¿cómo participan las familias?**

R. Los primeros que somos reticentes somos los maestros. Si es una escuela pública, somos un servicio público. Y esto no es el cortijo de nadie, esto es de todos. Y las familias tienen todo el derecho del mundo a ver qué pasa en las aulas. A ver, siempre dentro de unas normas claro, por ejemplo, respetando los momentos, la autonomía del niño... Pero participar en la clase, en las tertulias... pues por qué no. O simplemente que puedan esperar a sus hijos dentro porque hace frío. Es que a veces esperaban en la calle pasando frío. O entrar con los niños hasta dentro. Por qué les tienes que dejar en la puerta si a los niños les encanta enseñar a los padres lo que hacen. Hay que tener las puertas abiertas.

Entonces, es importante la relación entre la escuela y la familia, muy importante. Porque al final, los puntos de referencia de los niños y niñas, sobre todo cuando son más pequeños, son la familia y la escuela. Tenemos que tener una coordinación, porque si no parece que cada uno va por un lado. Tenemos que ir todos en el mismo barco. Entonces es



importantísimo. Y a parte, que es un derecho de ellos, de las familias, el poder participar. Ya nos gustaría que se pudiera participar más, lo que pasa que bueno, es un proceso muy lento.

Aquí, desde el principio; primero ser abiertos, y si te viene una familia escucharla, sobre todo lo de escuchar. Vienes, me cuentas, escuchas y hablas con ellos, intentas ayudarles... Vale. Si tú marcas una situación de confianza, en esa situación de confianza se pueden permitir de todo. Es decir, si a una familia le tienes que decir: “oye, esto no va bien” en esa situación de confianza no hay ningún problema. Ahora, si tú te pones un muro delante y tú eres más que nadie, entonces es cuando surgen los problemas. Tú tienes que mostrar una actitud de escucha, y que estás abierto a que ellos te hablen. Al final las dos partes queremos lo mismo: lo mejor para los niños. Y a partir de ahí, te los ganas para la colaboración, para la participación...

Aquí las familias participan... Mira, ayer tuvimos reunión, y este año no han venido a grupos interactivos porque les dijimos: “no os hemos llamado porque tenemos gente de prácticas, gente que viene a vernos...”. Pero si no, el año pasado vinieron todas las familias excepto una que no pudo. Vino un representante de cada familia, estuvo muy bien.

Luego, tenemos muchas charlas con ellas, empezando con las AMPAs, que no funcionaban. Tenemos una que es muy activa, la de Bernardos. La de aquí no es tan activa pero son gente muy maja aunque les falta iniciativa. Entonces tú desde el colegio les animas, les incentivas y viendo que tú te preocupas, se implican más. Pero claro, tienes que partir de que les tienes que atender, que escuchar y que cuidar. Lo de la pedagogía del cuidado, es muy importante. Si no cuidas a la gente, la gente no está a gusto. Entonces tienes que cuidar a los profes, tienes que cuidar a los niños, tienes que cuidar a las familias. Y a partir de ahí, puedes decir “oye, que las cosas van bien” u “oye que las cosas no van bien, vamos a...”; pero como saben que hay confianza en ellos, el trabajo va rodado. Es fundamental.

Pero todo esto es un proceso complicado y lento, y muchas veces nos encontramos con que las reticencias vienen por parte del profesorado. Pero claro, hablamos: “si nosotros hemos presentado un proyecto de escuela inclusiva, con participación e implicación de las familias, porque es en lo que creemos. Si no lo vamos a hacer; pues no estamos aquí trabajando”. Entonces, ahí se zanjó el tema. También les dijimos que entendíamos que les costara porque al final son cambios, pero creíamos que son cambios necesarios y yo creo que con el tiempo lo van viendo. Es como que creen que se les pone en tela de juicio. Pero ¿por qué? si todos somos personas... Si tú te ofreces, nadie te va a juzgar; te van a apoyar... Decía *Juana* una

vez que era la solidaridad egoísta: “mira si ya no lo quieres hacer por el bien de los demás, es que esto te beneficia a ti”. Pues en este caso de las familias es que te beneficia. Beneficia tener una buena relación con ellas porque luego tienes un apoyo incondicional para siempre, y es que es fundamental. No puede haber escuelas sin familias.

**P. En la educación llamada 360, se habla de la importancia de la educación en todos los ámbitos: nivel formal, no formal e informal; ¿qué opinas sobre ello? ¿En tu centro qué oferta hay de actividades extraescolares?**

R. Mira, yo no conocía el término este de “educación 360”. Pero ves, cosas que aprendes día a día. Sí que es verdad que hay escuela formal, sí que es verdad que hay escuela no formal, pero que está reglada de alguna manera. Y la informal que se aprende en cualquier momento de la vida. Entonces, yo creo que todas son importantes desde luego, porque se aprende en todos los contextos. Y además creo que es un aprendizaje para la vida, que al fin y al cabo, es lo que interesa. Lo que decíamos antes, no debe haber aulas cerradas, sino que cualquier sitio puede ser un lugar de aprendizaje. Las actividades extraescolares, en la relación con los amigos, en la calle, con los juegos...

Y con la educación formal... Por supuesto. Porque sobre todo la escuela tiene un papel social importantísimo. O sea a nivel de conocimientos puedes educar a un niño en casa, pero a nivel social... es imposible. En la interacción entre iguales, valores, normas sociales, el compartir, discutir en el sentido de “oye, que nos tenemos que poner de acuerdo para esto...”. Entonces la escuela para mí, el papel social que tiene es fundamental. Y lo que hablábamos el otro día, de la función compensadora de la escuela, muy importante.

La no formal... Porque es verdad que hay otras actividades que hay que ofrecer, complementarias. Por ejemplo, tenemos talleres todos los días, por tener la jornada continua. Son a elección del profesorado por así decirlo y damos: “Hilo y aguja”, “Yoga”, “Mandalas”, “Cine”... Y luego hay otro tema, las familias les apuntan a muchas actividades, a escuelas deportivas, a pintura, a inglés... Entonces es verdad, que los niños están saturados y también hay que darles tiempo para jugar, descansar... Y que hay que ver qué le gusta al niño. Yo creo que ahí también hay una sobrecarga.

También aquí lo que es muy importante es, porque tenemos muchos pueblos, que hay niños que solo están ellos, entonces quedarte en un taller extraescolar, que es más libre, hay mucha interacción... es importante.

Y luego también en estas actividades las familias nos proponen taller, participa la Diputación, el Ayuntamiento... Lo que sí que estamos nosotros es en que la escuela se utilice siempre que se pueda, para aprovechar el espacio que tenemos.

Y creo que a veces no damos tiempo a la educación informal, les tenemos tan... Que no la valoramos, que no somos conscientes de ella. Entonces tendríamos también que dejarle al alumnado el tiempo para ello... Eso creo yo, por lo que veo últimamente.

**P. ¿Consideras necesaria la construcción de un proyecto colectivo de escuela? ¿Por qué?**

R. ¡Ay...! Eso es nuestro sueño, la construcción de un proyecto colectivo de escuela. Porque además la escuela tiene que tener una identidad. Esta escuela por qué se caracteriza, cuál es su proyecto educativo, cuál es su proyecto de escuela; y todos a una... Esto me parece fundamental. Porque los maestros somos a veces muy funcionarios: entro, mis horas, y me voy. Sabes... Entonces me parece muy importante, pero no es fácil eh. A nosotros nos queda mucho camino por andar. Pero es algo fundamental, porque si tú tienes un proyecto de escuela, saber todos qué es lo que queremos, teniéndolo claro, sin ir a salto de mata... Y además reflexivo, no vender humo; que a veces nos gusta mucho quedar bien. No, no. Ser realistas. Saber dónde estamos y no copiar modelos. Porque esta escuela no es igual a otra; podemos dar ideas, podemos ver cómo lo han hecho, podemos... sabes. Pero tienes que adaptarte a tu propia escuela que es diferente a la de los demás, vale. Y esto yo creo que es... vamos, súper necesario. Pero no es una tarea fácil.

Y para ello hay que tener en cuenta a los niños, al alumnado, a las familias, al entorno, al profesorado, a las instituciones... Lo de la tribu: “para educar a un niño se necesita a la tribu entera”. Tienes que tener en cuenta todo. Nosotros sí que es verdad que estamos intentando tener conciencia colectiva... pero yo creo que ahora actualmente somos más individualistas; y más nosotros que somos un CRA. Al final tenemos 6 poblaciones que... en algunos momentos somos reinos de Taifas, sabes. Es más complicado todavía. Porque somos seis núcleos muy diferentes, con situaciones culturales muy distintas... aunque estemos aquí al lado. Es muy complicado, es muy complicado.

Mira, hemos presentado una experiencia de calidad, un Plan de Mejora. Y uno de los puntos hemos dicho: “crear conciencia colectiva”. Y claro, yo como directora tengo que tratar con seis ayuntamientos, son seis alcaldes con cada contexto... Es difícil, pero estamos en ello.

**P. ¿Una última pincelada que quieras añadir?**

R. Puedo decir de esta escuela... que se está construyendo. Que estamos caminando hacia nuestra escuela ideal: inclusiva, colectiva, con un proyecto en el que participen todos, cooperativa, democrática y que todo el mundo pueda tomar decisiones. Estamos construyendo nuestra escuela... Es un proceso muy lento, pero ahí seguimos, porque también es un proceso, una tarea ilusionante.

### **ANEXO III. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A PINTA (CRA, SEGOVIA)**

**P. ¿Cuántos años de experiencia docente tienes?**

R. Puf... Pues yo creo que unos dieciocho por ahí, dieciocho años yo creo... Tampoco lo sé, dieciocho calculo, sí. (Risas).

**P. ¿En qué nivel o niveles educativos das clase?**

R. En Infantil, en Primaria, en Secundaria y en Adultos. A lo largo de todos estos años estuve mucho tiempo de interina, lo cual considero que ha enriquecido un montón mi experiencia profesional porque tienes la ventaja de, cada año, estar en un centro; entonces compartiendo con los compañeros y... Y viendo cómo se trabaja en los diferentes coles, pues aprendes un montón de cosas.

**P. ¿Qué asignaturas impartes?**

R. Mira, yo de Primaria, que es la primera especialidad que hice antes que Infantil, soy especialista en Matemáticas y Ciencias. Entonces, yo he estado en los institutos, en Educación de Adultos y en Educación Primaria dando matemá... Bueno, en institutos y en adultos dando matemáticas y ciencias, y luego en Primaria, todas las asignatura de Primaria. Luego hice Infantil y pues también he estado en Infantil. He estado también en aulas unitarias donde hay varios niveles.

**P. Como docente ¿posees o has poseído algún cargo directivo? ¿Cuál?**

R. Sí, soy la jefa de estudios de este cole. Aquí llevo como... Desde el año 2006, catorce años llevo, sí, sí. Yo había tenido experiencia en diferentes niveles educativos ¿vale? Eh... Aprobé las oposiciones y me destinaron como primer destino aquí. Y yo pensé: "Bueno,

es tu trabajo. Un trabajo que te gusta, niños vas a tener en todos los sitios ¿vale? Pero los compañeros, pues te pueden facilitar las cosas o no, depende de cómo vaya pues me puedo quedar o me puedo ir". Y a mí me trataron muy bien, y me quedé en el cole. Lo que pasa que después de diez años en ese cole veía muchas... Muchas cosas que me gustaría cambiar.

Entonces también conocí a *María*, una compañera con la que comparto el equipo directivo. Somos un tándem, hacemos todo juntas... y tenemos la misma filosofía de escuela. Entre eso, y luego que nos va la marcha y nos apuntamos a todo tipo de formaciones para seguir aprendiendo... Porque siempre se puede seguir aprendiendo, nunca estás al cien por cien, siempre se puede mejorar. Pues conocimos a la Conspiración Educativa, que es también un grupo de profes muy, muy, muy implicados con la escuela y con la transformación social que... que ya nos conocíamos un poco de la universidad. Había profesores de la universidad, estudiantes, profesores de cole, de institutos... Y nos reunimos un día un poco para hablar de todas estas cosillas. Pasamos un tiempo eh... En plan... "Llorando" o quejándonos de: "Jo, nos gustaría hacer esto, nos gustaría hacer lo otro...". Hasta que llegó un momento en que dijimos: "Chicos, si queremos cambiar las cosas no vale con quejarse, hay que pasar a la acción" ¿no? Y una de las ideas que entre todos dimos era que a lo mejor había que dar un paso adelante, tomar el "mando", entre comillas mando, de los centros... Un poco para intentar, como dice *Juana*... con lluvia fina, despacito, que vaya calando poco a poco, e ir creando una escuela con la que nosotras soñábamos.

Entonces fue por eso que presentamos el proyecto de dirección del centro, lo hicimos juntas también. Y llevamos cuatro años y hemos renovado este año. Nos vamos a quedar de momento otros cuatro y estamos contentas. Vamos poquito a poco eh... La verdad es que los compañeros nos lo están poniendo fácil porque... Al principio, ellos nos tenían miedo a nosotras y nosotras un poco a ellos (risas), porque decíamos: "Jo, a ver cómo...". Pero bueno, creo que hemos sabido entendernos y respetarnos. Y poco a poco sí que vemos cambios, estamos muy contentas.

**P. ¿Cómo has conocido el Proyecto de Innovación Docente «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela»?**

R. Eh... Vale. El Proyecto de Innovación Docente lo conocimos yo creo que a través de José Juan Barba porque en un principio fue el creador de este proyecto. Era un poco más... Dedicado un poco más que a la inclusión, era como más de metodologías ¿no? Lo que pasa

que bueno, trabajamos grupos interactivos, tertulias literarias... como medidas de éxito educativo, más que metodologías. Medidas de éxito educativo para todo el alumnado. Y bueno, llegó Luis Torrego con más gente y entonces nos fue derivando más a lo que es hoy en día. Que es más que recetas, eh... Una forma de vida ¿no? De cómo incluir a todos los niños en la escuela. Porque al final las metodologías pues bueno, con unos grupos funciona, con otros no... No hay una metodología infalible. Pero la idea de que, utilices lo que utilices, tienes que incluir a todos los niños pues yo creo que es una idea mucho más importante.

**P. Y ¿por qué decidiste participar en él?**

R. Porque va con mi filosofía de vida, ya no de escuela, de vida. De decir: “Es que entre todos, es que con todos, es que para todos... Es todo mejor”, ¿sabes? Entonces, si el objetivo es este, yo quiero ser una profesional que incluya a todos mis niños en el aula para trabajar y para todo. Y a la comunidad educativa, porque al final es la escuela pública. Es de todos.

**P. ¿Qué opinas sobre el proceso de elaboración del Decálogo? En base a tu experiencia docente, ¿crees que será un recurso útil para los centros escolares?**

R. Pues mira, a mí me está pareciendo que al estar realizándolo... El trabajo en equipo es muy importante, ¿vale? Porque la idea de una persona eh... Puede estar bien ¿vale? Pero la participación de varias personas, que encima buscan ese mismo objetivo, pues lo enriquece, no el doble; el triple, el cuádruple... o sea lo multiplica por mil el llegar a una... Pues eso, a una serie de ideas que digas: “Jobar, es que esto es lo que yo busco ¿no? Es lo que yo quiero hacer”. Me parece que enriquece muchísimo la forma de trabajo que es: pues primero, entre todos lluvia de ideas; luego en pequeños grupos para debatir... Se ve que somos muy diferentes todos a la hora de crear unos resultados, pero luego también... Por ejemplo otras personas, como por ejemplo Luis, que luego aglutinan todo, lo modifican y lo dan forma. Sabíamos que esto iba a ser como un proceso que se va enriqueciendo poco a poco para llegar entre todos a un resultado final. Y también es inclusivo porque todos participamos desde nuestra perspectiva, desde donde podemos. Entre todos lo construimos, es una construcción colectiva.

Y mira, te voy a decir una cosa. Nosotras como equipo directivo eh... Todo esto que nosotras vamos aprendiendo, lo queremos ir metiendo en nuestra escuela. Pero de una forma que no sea autoritaria, que sea que la gente al final lo haga suyo. Que lo están viendo. O sea, están viendo que ahora mismo con esta situación, por ejemplo, la que estamos viviendo ahora,

precisamente los niños que más necesitaban ayuda son a los que menos podemos llegar. Y ya no te digo por falta de medios, no. Los medios no los veo como un impedimento. Pero sin embargo, la situación familiar a lo mejor sí, ¿vale? Por eso es fundamental trabajar por competencias y que hagan ellos, que reflexionen, piensen... Estamos llegando a una serie de conclusiones, que queremos dejar reflejadas en la memoria final de curso. Con eso, a lo mejor hacer un... Como sacarlo para hacer un ideario de escuela. Y estamos viendo que al final hay que trabajar de otra manera y teniendo en cuenta las diferentes circunstancias. Y aquí va a caber perfectamente el decálogo ¿sabes? Le vamos a intentar meter al cien por cien, porque al final los argumentos son aplastantes desde el sentido común.

**P. ¿Consideras que la diversidad es una riqueza? ¿Por qué?**

R. Hombre, por supuesto, por supuesto. Mira, en mi clase tengo quince niños y siete nacionalidades, siete idiomas diferentes. Tengo niños de Brasil, de Colombia, de Bulgaria, de Rumanía, de España, de Marruecos y de... y de Paraguay, en quince niños y niñas, fijate. Y es que es una riqueza porque aporta... Simplemente la familia ya tiene una cultura diferente, el niño viene a clase con sus historias que, al final en sus formas de ser, comparte... Aparte que luego, tú pues sí que provocas que compartan cosas, o que intervengan las familias... Eh... también nos sirve para entendernos, no sé. Cuando tú envías una información y algún niño no lo ha sabido o no tal, igual te dice uno: “Ya claro, pero es que su papá no se ha enterado...”, y tú dices: “Claro, porque tenía otro idioma. Si a mí me lo pusieran en otro idioma tampoco lo entendería, vamos a hacerlo de otra manera”.

Al final te hace cambiar y aprender cosas unos de otros, sabes. En nuestro taller de cocina nos viene de lujo, porque hacemos recetas de diferentes países... No sé, yo lo veo en todo. En el vocabulario... el niño de Paraguay, por ejemplo, dice palabras que no utilizamos aquí y los niños aprenden mucho, dice: “He estado en la computadora”, y entonces se quedan todos como diciendo: “¿Computadora?”, y digo: “Sí, es un sinónimo. Es lo mismo que ordenador” y aprenden. Luego también como cada uno trabaja en un sitio diferente, pues el que su papá trabaja en un cebadero sabe mogollón de animales, el que trabaja en un campo sabe mogollón de agricultura... Y luego ellos cuando hablan, te cuentan lo que viven y al compartirlo entre todos pues aprendemos mogollón.

Y mira, por ejemplo, con *Dana* la alumna que se incorporó justo cuando viniste al cole... La barrera del idioma es verdad que es de las más grandes porque no sabes cómo

llegar. Pero mira, hay cosas para las que no hace falta la voz ¿sabes? Hay un libro muy bonito de una jirafa, se titula: “No hace falta la voz”. Es un cuento en el que salen diferentes animales y unos a otros se dicen que se quieren mucho: el gato maúlla, el elefante barrita, el perro ladra... Y además, vas trabajando todas las onomatopeyas también. Y al final, la jirafa para decirle a su hijita que le quiere mucho, claro, ¿cómo habla la jirafa? La jirafa no habla. Y entonces al final ¿cómo le dice que le quiere mucho? Pues al final, le da un abrazo. Entonces, no hace falta la voz. Hay cosas para las que no hace falta la voz. Entonces con *Dana* hemos trabajado mucho las emociones y con todo lo visual, las imágenes ayudan un montón, hablan mucho. Y también sobre todo que entre los propios niños se ayuden y, a veces, ves que la cogen de la mano y ella ya sabe que la van a ayudar; solo con la mano, ella ya lo sabe. Entonces... el contacto físico, las emociones, el cariño, el cuidado... es fundamental, pero para todos, vamos.

**P. ¿Qué función crees que cumplen las expectativas de los docentes sobre el alumnado? ¿Por qué?**

R. Yo creo que los profes somos un modelo para el alumnado. Entonces, según tú actúas, ellos aprenden y repiten. Si ellos están viendo eh... cosas que no son inclusivas o que tú tratas al alumnado de forma diferente; eso yo creo que va a influir en cómo ellos luego tratan a los demás. Entonces tenemos que intentar siempre... pues que lo que copien de ti sea lo mejorcito.

Y creo que por supuesto el discurso que tú tengas como maestra es fundamental. Les hace tener confianza y una buena autoestima, y que son capaces de conseguir las cosas. Si tú les estás siempre machacando diciendo lo que hacen mal, nunca les valoras lo positivo y tal... Pues es que no... no llegas a ningún lado. De hecho, en el colegio nosotros estamos intentando introducir en las sesiones de evaluación que se diga de cada niño cosas positivas y cosas que se puedan mejorar, no sólo centrarnos en lo negativo.

**P. ¿Crees necesario el compromiso ético del profesorado con la justicia social?**

R. Hombre... Pues claro. Es que si no, al final... ¿para qué estamos? Los que estamos realmente por vocación, es que si no tienes una ética profesional y un compromiso... Al final lo que estás haciendo es meramente transmisión de contenidos vacíos, que no valen para nada y que no van a transformar la sociedad. Pienso que si los niños aprenden algo, será para cambiar algo ¿no? Creo que de eso se trata, de ir mejorando entre todos.



**P. En relación con ello, ¿consideras que la escuela es un agente de compensación social? ¿Por qué?**

R. Pues hombre es que fíjate, ahora mismo, de verdad (se refiere a la situación sobrevenida por la crisis sanitaria del Covid-19) yo el otro día lloraba porque me sentía inútil de verdad, era como... Lo estoy haciendo mal. Te da mucha rabia porque dices: “Quiero llegar a todos los niños y no puedo”, por todas las barreras que hablamos. Y al principio piensas eso, ¿vale? Pero luego dices: “Claro, si estando en la distancia no llegas a ellos y si estuvieran en el cole, yo podría hacer cosas con ellos... Al final la escuela es fundamental”, sobre todo para compensar a estos niños; porque hay otros que, directamente con la familia que tienen, van solos.

Entonces, está poniéndose de manifiesto, ahora más que nunca, que somos fundamentales y básicos, sobre todo para el alumnado más vulnerable. Y muy en relación con la inclusión, el poder darles las herramientas a todos, independientemente de donde vengan, de las casa, de las familias... El poder trabajar con todos y todas. Y además eso es lo que te decía, en Infantil sobre todo, las familias son el cauce para llegar a ellos. Si las familias tienen impedimentos, dícese: barrera de idioma, barrera de tiempo porque están todo el día trabajando con horarios inhumanos y con varios hijos, no dan de sí... Entonces, sí que es verdad que te entra mucha frustración porque dices: “Jo, es que no puedo llegar a ellos” pero, por otro lado, dices: “Es que ahora es cuando nos estamos dando cuenta de que sin la escuela hay niños que se quedan totalmente fuera, fuera, fuera. O sea, ahora mismo se está viendo más que nunca”. Y que la escuela pues eso, es compartir; ahora mismo cada uno está en su casa... Y aprender unos de otros, la socialización, las normas de convivencias... es que es fundamental la escuela presencial.

**P. ¿Qué opinas de las actitudes paternalistas que se realizan en busca de la equidad?**

R. Mira, en este sentido hay una... una compañera que, últimamente, me escribe con frases que se le van quedando y que la encantan. Y me dijo una muy sencilla que es: “El que facilita, debilita”. O sea, tú intentas en plan... Venga, pues le voy a intentar tal... y le estás quitando la oportunidad a esa persona de que sea ella quien lo haga. De hecho, ahora mismo, yo creo que la falta de competencias del alumnado está esclavizando a las familias, porque es que yo no sé si tú lo ves, pero yo veo que un niño de 5º o 6º que tenga que estar el padre o la

madre con él haciendo las tareas... Es un flaco favor total. ¿Qué van a hacer según crezcan...? No puede ser, hay que dejarles hacer a ellos, y que se equivoquen que no pasa nada, y así será como aprendan.

Es que me quedé con esta frase porque es muy sencilla y dice mucho en el sentido de quitarles autonomía... Porque luego otra cosa es ayudar cuando se necesite. Es totalmente diferente. Pero en el sentido de dar autonomía, que el niño sepa hacer, tenga creatividad, tenga recursos para resolver cosas para la vida... Si tú le tienes metido en una burbujita donde le vas dando todo, le vas consiguiendo todo porque: “Pobrecito, es que le tengo que ayudar”, pues esta frase sí que vale para eso: “El que facilita, debilita”.

**P. ¿Consideras necesaria la educación en valores? ¿Cómo trabajas los valores en el aula?**

R. La educación en valores tiene que ser algo que impregne la vida. O sea es que... Es que mira, en esta situación estamos trabajando y es que yo lo estoy viendo que están trabajando Matemáticas, Lengua, Sociales y Naturales; al Inglés le dan cierta importancia, pero los especialistas se están quejando de que ni Educación Física, ni Música ni Plástica lo están haciendo. Cuando resulta que, ahora en periodo de confinamiento, la música te da la vida y la Educación Física es importantísima, ¡que hay que mover el cuerpo! ¿Vale? Eso por un lado, en cuanto a asignaturas.

Pero es que los valores... Los valores tienen que impregnar todas las demás asignaturas, porque son para la vida. Eh... la cooperación, el compañerismo, la empatía, la ética personal, el trabajo en equipo, el cuidar a los demás... No debería de ser una asignatura, que encima tiene una carga semanal horaria de una hora y encima va en paralelo a la Religión. Es absurdo. Entonces, es como las competencias, tendríamos que trabajar todos los contenidos a través de competencias y teniendo en cuenta los valores. Sería lo ideal. Y en todo momento: el cuidado del planeta, la educación medioambiental, o sea es que va todo relacionado en no tirar recursos, en que tenemos que ser entre todos responsables para conseguir mejorar... Intentar meterlo en todos lados. No meter los valores en una asignatura cerrada. Que por cierto, de lo que hablaba a colación de todas las asignaturas, es que nadie la está trabajando como tal, fíjate.

En cuanto a los valores en el aula, pues... yo creo que en cualquier actividad que tú trabajas, los tienes en cuenta. Por ejemplo, no sé si te acuerdas del cilindro rojo y el cilindro

verde, que es un recurso material pero que sirve... Como es visual, es inclusivo porque por ejemplo *Dana* ya sabe que cuando alguien coge el cilindro rojo es que se siente mal, pues a lo mejor puede ir a darle ese abrazo, sin necesidad de que se tengan que entender con palabras, así que el desconocimiento del idioma no supone un problema.

Este material lo creamos a principio de curso, porque el del año pasado acabó hecho polvo de tanto uso, saber (risas). Y este año creamos el que viste; el cilindro más pequeño y estrecho lo pintan de rojo y ponen caritas tristes o enfadadas, representando todos esos sentimientos o emociones... no negativas, porque no hay emociones negativas; pero sí emociones en las que tú no te sientes bien. Entonces cuando un niño o niña coge ese cilindro es un símbolo visual que le dice al resto, sin palabras, que esa persona no está bien.

Entonces tenemos tres claves que podíamos preguntar a ese niño, una es: *¿Qué te ha pasado?*; otra: *¿Qué necesitas?*; y otra: *¿Te puedo ayudar?*, vale. Entonces en la primera pues el niño explica lo que le ha pasado. A lo mejor es algo que le ha pasado a él mismo, que está frustrado porque no le ha salido algo; o a lo mejor le ha hecho algo otra persona; o viene con algo de casa; o es algo físico de: “Me duele la cabeza”. Entonces el niño expresa: “Me ha pasado esto...”, “Y ¿qué necesitas?”. Entonces con respecto a lo que le ha pasado pues si un niño le ha pegado: “Pues necesito que no me vuelvas a pegar”; o a mi Pedro le ha pasado que no ha desayunado y le duele la tripa: “¿Qué necesitas?”, “Pues comer un poco de bocadillo”. Entonces claro, aunque no sea la hora, le damos un poco de bocadillo. Y entonces esa ayuda la podemos dar a veces uno o a veces entre todos. Y cuando ya consideramos que ese sentimiento pues ya... se ha puesto contento o no se siente mal, pues lo tapan con el cilindro verde que está lleno de caras contentas y alegres. Lo que más nos gusta es poner el verde porque es como el final de... ¡Lo hemos conseguido! ¡Chapó!

Y luego eh... Ahora mismo en cuanto a emociones y todo esto, estoy llevando a la práctica videollamadas emocionales con las familias y con los niños, porque me he dado cuenta que no tiene nada que ver hablar pudiendo verte que sin hacerlo, y ahora como no nos queda más remedio... Entonces quería saber cómo estaban y su situación familiar. Entonces pues les voy preguntando, mira tengo aquí apuntadas las preguntas: *¿cómo os sentís?*, *¿cuál es vuestra situación familiar?*, *¿consideráis que el niño o la niña está avanzando?*, *¿qué necesitáis?*, *¿cómo os puedo ayudar?*, *¿qué os parecen los retos semanales?* Y si participarían en una llamada colectiva para juntar a todos los niños en una videollamada y que se puedan ver, y de alguna manera intentar acercarlos un poquito.

Y mira, otra cosa, ¿conoces el programa TEI (Tutoría Entre Iguales)? Vale, pues una compañera ha sacado en unas tablas las treinta conductas violentas que hay aparte de lo que es “pegar”. Porque para los niños siempre es pegar ¿no? Pero por ejemplo: ignorar, abusar, quitar cosas... eso también es ejercer violencia sobre una persona. Entonces estas tablas las pusimos en las clases para que los niños las pudieran visualizar y, como sobró espacio, cada niño tenía que dibujar en ese trocito una conducta violenta; pero claro, los de Infantil todavía no pueden. Entonces lo que hicimos fue buscar imágenes de esas conductas y que los niños asociaran esa conducta a través de la imagen. Entonces, como motivación, tengo yo en clase un cuento que se titula: “Bill el abusón”, que es como un perro así mafioso ¿vale? (risas) que hacía todo tipo de perrerías.

Y entonces bueno, al final entre todos sus amiguitos le hacen sentir que le quieren. O sea, el perro se porta muy mal con todos: les roba, les empuja, les insulta... les hace de todo. Hasta que un día dicen: “Vamos a darle la sensación de que no tiene porqué hacernos daño, porque le queremos”. Y a partir de este cuento de motivación hicimos lo de las conductas y trabajamos en el plan de trabajo los valores de: *Cómo convertir a Bill “el abusón” en Bill “el bueno”*.

Entonces, les hicimos el dibujo de Bill en grande, y en el plan de trabajo una actividad era: *Poner muy bonito a Bill*, con diversas técnicas plásticas y entonces veías de repente a dos que le hacían la camiseta con bolitas de papel, el pantalón con témpera... Y ellos decidían cómo querían pintarlo y con qué materiales, y decían los niños: “Vamos a hacer un ratito de Bill” y dijimos: “Ya, pero solo con pintarlo de colores no va a ser bueno, tendrá que demostrar que es bueno”. Entonces en el rincón de escritura, en un bocadillo escribían qué cosas podía decir Bill para ser bueno, y esa semana el plan de trabajo de lectoescritura era eso. Entonces mediante un tema puedes trabajar de todo, es que de todo.

Y mira es que me estoy acordando que otra semana el plan de trabajo para los valores fue hacer una pulsera con superpoderes. Cada color tenía un poder, entonces ellos elegían de qué color querían poner las cuencas y te explicaban: “El azul es para compartir con los compañeros, el rojo es para dar abrazos, el amarillo...”. O sea cada uno tenía libertad para elegir sus colores y poderes. ¿Qué pasaba cuando alguno se portaba mal? Yo le decía: “Uf... tú pulsera no es mágica, majo. Ha fallado”, y no veas lo que les fastidiaba a los pobres (risas), y se daban cuenta de que era súper importante que las pulsera funcionaran y que dependía de su comportamiento. Y cada vez que hacían una tarea pues ponían un tick en la hoja donde

venían todos los planes de trabajo de la semana. Y al final de la semana hacíamos una asamblea para ver qué nos había dado tiempo a hacer. Al final el objetivo más que hacer todas las tareas, era que aprendieran a organizarse.

**P. ¿Qué opinas sobre el profesorado crítico reflexivo? ¿Qué crees que contribuye a su formación?**

R. Es importantísimo hacerse preguntas... Mira, el hacerme preguntas a mí me ha supuesto cambiar metodología, forma de tratar a las familias, forma de tratar a los alumnos, tener más empatía, colaborar más con los compañeros, criticarlos menos, eh... es que en todo.

Aunque fíjate, yo soy demasiado crítica conmigo misma ¿vale? Porque siempre pienso, que como siempre se puede mejorar, que no lo hago bien; entonces que poco puedo aportar a los demás. A la vez que te digo que me parece que compartir enriquece. Muchas veces... sí que es verdad que siento que me infravaloro porque digo: “Es que qué voy a poder aportar yo, ¿no?”. Que luego, lo vuelves a pensar, porque como soy muy... tal (risas), y digo: “espera, espera que a lo mejor... tal”.

Por ejemplo, las experiencias con familias, un ejemplo, muy pequeño eh. Al ser interina, tú llegas a un cole y te dicen: “No, no. Las familias no entran en la clase porque yo no me meto en cómo hacen ellos la comida, que no se metan ellos en mis cosas”. Y tú, claro, no es esa la idea que tienes pero empiezas a ver que, a lo mejor, todo el mundo es así y... Y te empiezas a decir: “Y ¿por qué dirán esto?”. ¿Sabes? Te lo planteas todo. Pero luego... eres como eres y tal, pues dices: “No, no. Es que yo quiero contar con las familias. Es que no veo otro modo de trabajar si no es con las familias”. Pero sí que me he encontrado gente muy... digamos que intransigente. Pero como te sigues preguntando... y fíjate ahora. Yo reúno a las familias en asamblea en la clase, para que nos podamos ver entre todos y hablar igualitariamente; y les preparo una merienda y nos pasamos un ratito que, hombre ya que están, un ratito agradable. Y les das un poquito de confianza para que ellos también se suelten y te cuenten sus historias y todo esto ¿no? Esto te lo estoy contando a colación de cómo he ido cambiando a lo largo de hacerme preguntas.

Por ejemplo, metodologías en la lectoescritura, o ya no metodologías sino incluso hasta el tipo de letra me he planteado. Yo de toda la vida hacía la enlazada, pero ¿dónde la ves? En ningún sitio, es una tontería. Entonces te preguntas y dices: “¿Para qué?”. El “para qué” de las cosas es fundamental. Si no es para nada, no lo hagas, no lo hagas. Entonces, lo de

preguntarte, fundamental. Es que si no, no cambiarías nunca porque te quedarías con lo primero que has aprendido y lo repetirías. Es que... el cambio ha sido brutal.

**P. En relación a la reorganización del centro y el aula para atender a la diversidad, ¿Qué metodologías inclusivas, distribución y utilización de espacios, tiempos y recursos humanos crees que son las más adecuadas?**

R. Consideramos que el aula es un espacio de aprendizaje; bueno, no solo el aula, el exterior también. Pero bueno, cuando están en el aula, lo que tenemos muy claro es que todo lo que hay en la clase es de todos y todas. Cualquier material se puede compartir, se puede y se debe compartir. Y por supuesto, como sucede en la vida misma; tú vives en una casa y unas veces te sientas en el salón, otras veces te sientas encima de la cama y otras veces en la cocina ¿no? Entonces el aula es igual, tú lo puedes usar como tú quieras: “Chicos, vamos a sentarnos...”. No hay un sitio expreso para cada uno con el nombre en tu sitio. Sino que cada día se sientan donde les apetezca, es muy enriquecedor y hay mucha más interacción.

Al tener de cuatro y cinco años, y sentarse unos con otros pues se nota mucho cómo aprenden entre ellos de forma natural. Y así no tienen la misma relación los mismos niños. Porque en el momento en que te sientan siempre al lado del mismo niño, solo te relacionas con él y ¿qué hay de interesante en eso? Nada... Igual que si les pones por grupos y siempre son los mismos niños, pues estás limitando las relaciones en el aula de forma abismal, vamos. Pero de esta forma pues pueden interaccionar unos y otros sin... no son siempre los mismos, no coinciden. Es más, también sentándose cada día con un niño diferente se dan cuenta de que... *Laura* me ayuda a pintar porque se le da muy bien, y cuando me siento con *Pedro* me ayuda a recortar porque sabe hacerlo muy bien. Y se dan cuenta de que entre todos se pueden ayudar, porque a cada uno se le da una cosa bien.

**P. Respecto a la relación entre la escuela y las familias, ¿cómo se gestiona esta coordinación horizontal entre los distintos agentes educativos? Concretamente en tu aula, ¿cómo participan las familias?**

R. Bueno, pues las familias, a ver... Pues los órganos de gobierno de los centros... Las familias forman parte del Consejo Escolar, que según la LOMCE no tienen ni voz ni voto, son para escuchar. Pero nosotras siempre hablamos con ellas para consensuar y todo esto. También tiene importancia las AMPAS, no todos los coles de la localidad tienen AMPAS pero porque algunos tienen tres o cuatro niños, que entre ellos hablando... Entonces sí que es

verdad que para ciertas cosas nos ayudan mucho, en algunas actividades... Se implican mucho. Ayudan en la Carrera solidaria, en las actividades para los niños, en la “Fiesta de Bienvenida” que llevamos dos años haciéndolo... El año pasado fijate, llamamos de familia en familia para que vinieran el cien por cien de los niños. Bueno, pues el año pasado fue la primera vez que se hizo... o hace dos no lo sé. El caso es que llamé uno a uno, vale pues en el momento en el que vienen una vez, ya saben de qué va y ya vuelven todos los años.

Y el año pasado, pues... sí que es verdad que nosotras, por aquello de la inclusión y no sé qué... Y el AMPA se gasta un montón de dinero para los niños ese día: castillos hinchables, teatro, actividades... Y luego compartimos eh... lo que decíamos, la riqueza de todos los países, hacemos una jornada gastronómica de todo ¿no? Dijimos en el grupo de profesores: “Estáis todos invitados”, y así fue, logramos que casi todo el mundo viniera, y fue una triunfada. Bueno lo primero, las familias de todos los pueblos alucinaron porque... Oye, que nos inviten a una tarde divertida con todos los niños y que así se conozcan, que al fin y al cabo son los del CRA, que luego van a coincidir en el instituto.

Y luego ¿qué pasa? que como también hemos empezado a hacer el festival este que hacemos en Navidad todos juntos... El AMPA hace unas rifas para sacar dinero para luego al año siguiente hacer la “Fiesta de Bienvenida”. Entonces, en esas rifas las familias de otros pueblos colaboran y les tocan las cestas y estas cosas. Y entonces dices: “Jobar, es que al final... ya no sólo en plan altruista, es que el dinero que tenemos es de las rifas en las que han participado todos”, entonces todo es de todos. Y en muchas cartas siempre terminamos diciendo: “Para educar a un niño, hace falta la tribu entera” y “Lo colectivo suma más”, lo ponemos siempre porque es que es verdad, o sea entre todos hacemos más.

Y también de participación de familias, ¿te hemos contado también lo que hacíamos a final de curso? ¿La feria de fin de curso? Mira, hay un viernes al mes, el primero de mes, que los niños en lugar de llevar el almuerzo hacemos un bocadillo. Ellos traen un euro con treinta y se compran tres cosas. Y las familias son las que vienen a hacernos los bocadillos, los preparan y los venden. Con lo que sacamos a lo largo del año, al final de curso aparte de comprarles la agenda para todos, aparte de una taza que tenemos hecha para no gastar plásticos en el cole para cuando celebramos los cumpleaños pues no gastamos vasos de plásticos, se utilizan esas tazas que se reutilizan y son todas de todos. Entonces con el dinero compramos cosas de esas para ir haciendo cositas ¿no?

Y con lo que sobra compramos un montón de regalos, materiales, juguetes... Hay niños que no se pueden hacer con esos objetos sabes, pero al final de curso hacemos una caseta de premios con diez casetas de juegos, y ahí las familias vienen al cole y se ponen en las casetas para que los niños vayan jugando y ganando puntos, y esos puntos luego los canjean por regalos. Y ahí también encima estás desarrollando la autonomía, la astucia, resolución de problemas, estrategias... Entonces pues bueno, las familias ahí también participan y colaboran mucho.

Y luego también, como durante todo el año el comedor escolar cobra dinero cuando hacemos una jornada de CRA y no hay niños en el comedor, pero ellos lo cobran; luego les decimos: “Vale, en “La noche mágica” nos vas a preparar la merienda y la cena. Y para el último día de cole, a los niños que no son de comedor se les paga el cubierto, para que todos compartan juntos. Y nos vamos las familias y los profes a la piscina y de comida todos juntos”. Y súper bien porque ahí vamos haciendo piña, y creamos ese sentimiento de pertenencia al cole.

**P. En la educación llamada 360, se habla de la importancia de la educación en todos los ámbitos: nivel formal, no formal e informal; ¿qué opinas sobre ello? ¿En tu centro qué oferta hay de actividades extraescolares?**

R. Yo pienso que deberían ir... que son complementarias y que deberían de ser integradas unas en otras para llegar a un aprendizaje significativo. Que no solo se aprende en el cole; se aprende en casa, se aprende en el entorno... Y se aprende para la vida en todos los lugares y momentos. Entonces, si tú separas... como las asignaturas, no tiene sentido. Y de hecho, es que en Primaria debería de ser todo globalizado.

Nosotros hacemos talleres que oferta el colegio para todos de forma gratuita ¿vale? Eso, bueno, se nos obliga también porque en nuestro horario viene que tenemos que hacer un taller por la tarde y eso. Luego, también es verdad que se pueden ofertar otros o bien a través de las AMPAS, o bien a través de otras instituciones como el Ayuntamiento, la Diputación, Escuelas Deportivas y todo esto. Pero ¿qué pasa? Que cuando ya son... que provienen de empresas privadas y ya tienen un coste económico, pues no es accesible para todos. Nosotras todavía no hemos llegado a lograr que se oferten y todos nuestros niños puedan ir.

Y mira, también es que en nuestro caso, lo tenemos muy en contra en el sentido de que mucho de nuestro alumnado no pertenece... O sea, para venir al cole necesita un transporte



escolar; a las cuatro de la tarde el transporte escolar regresa a casa. Si un niño o niña de transporte escolar se quiere quedar a cualquiera de las actividades, aunque sean gratuitas, depende de la familia para luego volver a su casa. Y ahí no todas las familias tienen esa posibilidad, aunque se lo des gratis, pero es que no pueden ir a por el niño. Y claro, esa situación nos limita mucho, y estamos atadas de pies y manos. Estamos trabajando en ello poquito a poco...

**P. ¿Consideras necesaria la construcción de un proyecto colectivo de escuela? ¿Por qué?**

R. Por supuesto que sí. Nosotras, lo que te he comentado, nos metimos en la dirección del cole para... Pues eso, para intentar mejorar cosas que veíamos que necesitaban... mejorarse, pero de una forma no autoritaria, ni mucho menos. Porque sabemos que esa forma de actuar, al final te pone en contra de los compañeros, y lo que menos queremos es tener compañeros en contra porque al final te quedas solo, y gestionar un colegio sin apoyos... Al principio nos costó porque había gente que nos dejaba hacer, pero no participaba. Pero poco a poco han ido participando más.

Y ahora mismo, la situación ahora en la que estamos, nos ha unido mucho más. O sea hemos conseguido hacer más piña de lo que hasta ahora habíamos hecho. Porque no dejábamos de trabajar cada uno en nuestro cole ¿sabes? Ahora, nos hemos visto en la necesidad de compartir, porque esta situación ha sido nueva para todos. Todos partíamos de cero, no había nadie que fuera el entendido, no, no. Ahora mismo nos hemos visto en la necesidad de compartir porque... ¿qué hago ahora? ¿Cómo lo hago? Y entre todos pues nos hemos unido para trabajar juntos, especialistas con tutores, todos juntos. Y estamos compartiendo recursos pero ya no solo eso, ha sido compartir emociones... Y nos hemos dado cuenta de que estamos todos en el mismo barco, que todos queremos lo mismo.

Y entonces en este sentido, sobre el proyecto de escuela te iba a decir que poquito a poco sí que la gente... por las pistas que damos, por cómo actuamos, por las frases que decimos... Pues sí que tienen una idea de cómo queremos que sea la escuela, y creo que en su mayor parte lo comparten. Pero ahora, a partir de lo que están viendo, como que al final van a ser ellos los que van dando las respuestas de qué escuela queremos. Nos hemos dado cuenta de que al final son ellos los que están diciendo las palabras que nosotras queríamos decir, pero que no queremos decir directamente porque queremos que sean ellos los que se den cuenta.

Que provoquemos esa reflexión y sea al final algo personal que realmente salga de cada uno. Y le dije a *María*: “Esto nos tiene que valer de argumento y de impulso para hacer un ideario y un proyecto de escuela”, ¿sabes? Porque después de cuatro años si no conseguimos nada es como... parece que cae en saco todo, pero no.

Y creo que el proyecto de escuela es muy importante, porque una vez lo tienes implantado, que es lo que a nosotras nos falta de rematar... Sí que vamos en la línea, estamos todos por la ecoescuela, la salud, trabajar muchas cosas, el medioambiente, la inclusión... Y todo esto lo hacemos porque compartimos, vamos creando conciencia... Y la conciencia colectiva es muy importante. Yo creo que si no hay un proyecto de escuela no puedes... O sea, puedes seguir haciendo cosas, pero como hacíamos *María* y yo: hace trece años *María* lo hacía en su clase y yo en la mía, y ahí quedaba. Pero ahora compartiendo pues vamos creando una red que va tejiéndose entre todos.

Y mira, por ejemplo, en la Memoria anual, les preguntamos a todos los profes qué actividades han hecho: tertulias literarias, grupos interactivos, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en el juego, rutinas de pensamiento, asambleas... Y ¿para qué lo hacemos? Cuando a ti te llega un formulario en el que dice: “¿Realizas en tu clase asambleas?” Pues puedes decir que sí o puedes decir que no. Si dices que no, te pasa a la siguiente pregunta; y si dices que sí, la evalúas. Pero es que los niños también evalúan las actividades que hayan hecho. Bueno, pues ahí los profes ven su trabajo y el de sus compañeros, pero no en plan comparación entre unos y otros, no, no. Sino como aprendizaje y entonces, decir: “A ver, y ¿quién trabaja las tertulias? Que dice que le funciona muy bien”. Y buscas en los nombres, pues Fulanita y Menganito ponen que ellos lo hacen y las valoran muy bien, pues dices: “Oye, he visto que os funcionan muy bien las tertulias, contadme cómo lo hacéis, cómo trabajáis...”, y de esta manera es una forma de contagiar pero sin imponer.

Es como ¡venga! Vamos a hacerles ver... pero lo tienen que ver ellos. Si no lo ve cada persona no... Si a mí me imponen desde el centro, tú lo puedes hacer pero no tienes la motivación de dentro ni tiene sentido para ti. En cambio si tú lo creas, lo vas a vivir realmente porque crees en ello.

Al final, se está demostrando que todos queremos que los niños aprendan, que todos queremos que los niños estén bien... Y que cada uno actuamos de una manera, pero siempre

con buena intención. Lo bueno es irte dando cuenta y aprender unos de otros e ir cambiando para mejorar.

#### **ANEXO IV. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A JUANA (CEIP, SEGOVIA)**

**P. ¿Cuántos años de experiencia docente tienes?**

R. Pues muchos, muchísimos años, eh... Unos 30 años de experiencia docente, sí. Empecé en una guardería municipal, un verano que yo todavía no había acabado la carrera de Educación Infantil, pero en aquel momento todavía no había la especialidad, justo fuimos de los primeros que fuimos especialistas. Después estudié Pedagogía Terapéutica, también soy psicomotricista... o sea que soy especialista de Educación Física también, y de Educación Primaria. Pero empecé con la cosa de Educación Infantil porque...

Por casualidad, por azar de la vida, me llevó a hacer unas sustituciones de verano, en esta guardería, yo tenía que hacer exactas: Ciencias Matemáticas, y entonces pues nada... Pero fue el azar, de hecho, yo soy maestra por azar. No es que yo dijera voy a hacer Magisterio, no. Yo iba a hacer Matemáticas y siempre había pensado en ser maestra de Matemáticas, profesora; pero también pensaba en la NASA, y cosas de estas así... Pero a raíz de este trabajo que me salió, me gustó tanto... que contra toda mi familia, contra mi tutor de Bachillerato que no estaba de acuerdo... Por estas cosas, estas falacias, estos tabús que existen. Que si uno es inteligente, en el sentido clásico de la palabra, antiguo ¿no? Que se le dan mejor las ciencias pues tiene que ir para una cosa que si no es desperdiciar tu talento.

Pero es lo mejor que he hecho en mi vida. También una cosa se encadenó a la otra porque hice esta sustitución. Después, salió una plaza municipal y me la dieron sin título, me la dieron porque me hicieron una entrevista y les gusté. Entonces me tuve que sacar un título de puericultura que se sacaba por aquel entonces, que era para estar con 0-3, no hacía falta que fueras maestro, sino un título menor. Y mientras hacía magisterio me saqué este título, es como si fuera un Grado Superior. Y de hecho, yo me saqué Magisterio, siempre trabajando con niños.

Todos mis estudios pedagógicos digamos, los he hecho siempre trabajando con niños. Y he tenido suerte en la vida en este sentido, porque todo me ha ido llevando hacia la educación. Después, en la Escuela Infantil en la que estaba sacaron unas plazas para ir a Estocolmo, en Suecia, y me presenté yo con 17 años, que era muy joven. Pero total, que me fui, estuve casi

un año en Estocolmo y claro, allí imagínate en aquellos años, que aquí todavía era todo tan gris... pues aprendí muchísimo de trabajar en libertad.

Después mientras hacíamos Magisterio, el profesor organizó un viaje para ir a Reggio Emilia, y bueno fuimos al viaje y yo me pude quedar allí un tiempo largo con Malaguzzi... Es que la vida me ha ido llevando. Después estuve en una escuela, que nos decidimos cada año a hacer un viaje por el mundo; y bueno, fuimos a ver la Escuela de Decroly, la Escuela de Freinet en Francia, la Escuela Vygotsky en la Unión Soviética, volvimos a Italia, Bolonia... O sea que he tenido suerte, he tenido una formación que no es lo habitual, es muy particular.

Y además también, conocí los Movimientos de Renovación Pedagógica, entonces yo me pongo con los Movimientos de Renovación Pedagógica... creo que tenía 19 años. Y desde los 19 años, el primer viaje que me fui a Galicia, a Santiago de Compostela, iba con gente de la talla de Marta Mata... de grandes pedagogos, y yo allí.

Los Movimientos vienen de antes de la guerra, lo que pasa que con la guerra y el franquismo todo esto se paró, es más, hubo maestros que les represaliaron, eh, las fusilaron y tal. Pero cuando esto estaba resurgiendo, yo tuve la suerte de muy joven de poder ir aquí, ya te digo, yo recuerdo en el avión de ir sentada al lado de Marta Mata.

**P. ¿En qué nivel o niveles educativos das clase?**

R. He trabajado de 0 a 3, en Infantil y en Primaria. Yo es que he sido directora... casi 20 años. Enseguida me hicieron directora, y he estado en una escuela 20 años de directora en Girona. Lo que pasa que yo era directora y siempre tuve tutoría, nunca me quedé en la dirección y... no, no, era tutora. Yo estaba en una clase todas las horas menos una tarde. Todo lo demás lo hacía fuera de horario, porque a mí lo que me gusta es la docencia.

Pero bueno, que también te da una dimensión estar en la gestión, estar en la dirección; amplias la mirada... He sido muy afortunada digamos, en mi formación, porque no es habitual que la gente hay podido tener esta visión así, tan abierta, de otros sitios...

**P. Como docente ¿posees o has poseído algún cargo directivo? ¿Cuál?**

R. He sido directora, sí. He sido coordinadora de ciclo y, bueno, jefa de estudios no he sido nunca; pero directora casi todos mis años de experiencia (risas). Y lo compaginaba bien con la docencia porque nosotros teníamos una escuela que funcionaba... era muy

democrática, trabajábamos por comisiones, cada uno tenía sus quehaceres en la escuela. No era una dirección piramidal, en la que el director estuviera arriba... era una cosa de muchos años, que trabajamos un proyecto muy ambicioso, que todavía continúa. Estoy muy contenta de que continúe, porque a veces piensas que bueno, un proyecto que has empezado tú, igual... se deja cuando te vas. O sea que es verdad que está arraigado, y que yo me lo marqué así, yo no quería ser una directora que no supiera qué pasaba en las aulas. Cuando yo a los tutores les apretaba para hacer algo, sabía perfectamente en mi propia piel lo que significaba, sabes lo que te digo. O sea que no he tenido nunca problemas con los maestros o con las familias. Porque he sabido lo que valía un peine, porque estaba en el otro lugar también, porque era tutora.

**P. ¿Cómo has conocido el Proyecto de Innovación Docente «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela»? Y ¿por qué decidiste participar en él?**

R. Bueno... llegué por Luis (risas). Porque claro, yo llegué aquí a Segovia hace tres años a este cole. Entonces llegué aquí, y como yo... todas estas cuestiones me interesan, me dijeron que había esto y pues me metí. Porque me parece que era coherente que pudiera colaborar, para aprender y compartir. Ya que tengo estas experiencias, me parece que está... que era ético poder colaborar.

**P. ¿Qué opinas sobre el proceso de elaboración del Decálogo? En base a tu experiencia docente, ¿crees que será un recurso útil para los centros escolares?**

R. A mí me parece... correcto, porque no hay una forma de hacer correcto nada. Si igual lo hago yo sola, lo haré de otra manera. Pero me parece que lo estamos haciendo bien, es que estamos participando todo el mundo. Y todo el mundo se lo está haciendo suyo ¿no?, que es lo que interesa al final. Me parece que es correcto, aunque quizá habría maneras más económicas de hacerlo, sabes lo que te digo, más rápidas. (Risas).

Pero claro la gracia es que provoque reflexión, y yo creo que si una gracia tiene el PID es que provoca reflexión sobre cosas que todo el mundo da por hechas, y que incluso se han podido ignorar.

Por ejemplo, la cuestión de la inclusión, así propiamente dicha. El hecho de que demos por sentado que un niño que no llega a los estándares hay que hacerle una adaptación

curricular. ¿Pero esto...? A mí me parece una cosa... me parece una falta de profesionalidad tremenda. Porque dices... Es mentira lo de las adaptaciones, las adaptaciones lo único que hacen es que marcan a una criatura y le hacen estar en este sitio. Le marcan, pero no le ayudan. Lo que tiene que cambiar es la forma de hacer las clases, aunque cansen más, sabes lo que te digo. Pero en la forma de hacer, tú vas captando poco a poco a la gente, poco a poco... con mucho amor, queriéndoles. Y tú dices, pues este tiene esta dificultad...

Por ejemplo, cuando no quieren hablar (ejemplo de sus alumnos de 3 años, 1º de Educación Infantil), pues ya está, no pasa nada... y te aseguro, que de esto sí que tengo experiencia, que en los tres años que vamos a estar juntos, acabarán dando cada uno su conferencia. Y van a poder dar una conferencia, eh. Y lo van a hacer delante de todo el mundo y no tendrán vergüenza, pero yo les habré respetado. Porque fíjate, hay cosas que son como tabús... ¿quién es el chico perfecto? Es el chico listo, inteligente, extrovertido y que tenga control. Esto... es lo perfecto. Pero... si uno es extrovertido pero no tiene control, es decir, es muy abierto pero se pasa un pelín, a este no le queremos. Si resulta que tiene demasiado control y es demasiado introvertido, tampoco; este decimos “uy, es que no participa... no tal...”. Y lo de la inteligencia, esto no es ningún mérito de nadie. Claro. Es que es muy fuerte que estemos valorando la inteligencia cuando no es un mérito, es una cosa que te cae. ¿Sabes lo que te digo? Claro, la inteligencia es una cosa que básicamente un porcentaje alto es genético; aunque evidentemente, el entorno hace, se puede trabajar, pero... ¿esto hay que valorarlo tanto en la escuela? Y el que tiene un 10 es más inteligente, si no es ningún mérito... ¿no? Claro, el mérito es la capacidad de trabajo para modificar esta inteligencia, para modificar mi actitud, para modificar mi control... esto es lo que hay que valorar.

Es que la sociedad está como trastocada, entonces es muy importante que en la escuela esta reflexión la tengamos, porque hay mucha gente que ha sufrido en la escuela, mucha... y no solo los niños poco inteligentes, también los muy inteligentes. A una persona que le ponen un cliché, porque te dan un papel que te castran, ¿sabes lo que te digo? Y nos marcan, nos ponen en un sitio; pero cada uno tenemos que elegirlo, no por imposición. Eso sí, eso es la libertad. La escuela es muy castrante, la escuela tiene que cambiar mucho, mucho. No dejamos elegir, ponemos un cliché, y decimos “este es el mejor...”.

No sé si has visto unas viñetas de Tonucci, que está una maestra con un perfil y tal, y está todo de niños con diferentes caras, como hace Tonucci. Entonces, la maestra dice: “este sí que es muy bueno”, porque es igual que ella, con la misma forma. Sin embargo, el que tiene

distinta forma ya le clasificamos: “a este le pasa algo...”. Entonces la inclusión aquí no cabe. Los niños que tienen dificultades no caben, no caben porque tú ya has dicho lo que es perfecto, y perfecto no es ni que seas muy rico, tu familia, ni tal... Pero ser de una familia que se ocupan de ti, que pongan la cinta en el babi, que cuando les pides una cosa estén al caso... esto es una familia perfecta ¿no? Pero que tampoco sean muy inteligentes porque si no te van a cuestionar, ¿sabes lo que te digo? Lo justo eh... y dices, esto es tan pobre... ¡Ay...!

Por ejemplo, aquí en la clase hay mucha variedad, como en todos lados; familias con un alto nivel de estudios, que se implican, ponen mucho interés en lo que les dices o les pides... y otras pues con muchos problemas, muchos, muchos... Pues a mí lo que me gusta es que esto no se vea, y si yo sé que esta familia tiene muchos problemas a nivel social, un día hemos quedado que vamos a llevar todos un gorro, pues yo traigo un gorro de mi casa... y no se nota, no hay ningún tipo de diferenciación o exclusión... porque no lo tiene que haber.

Todo esto es la labor de compensación que hablábamos en el PID: cubrir las necesidades que tienen fuera, intentarlas cubrir desde la escuela. Pero siempre... lo importante es, cubrirlas pero no ser paternalistas eh, fuera del paternalismo. Porque el paternalismo no deja de ser una cosa que humilla a la persona. Este trabajo nuestro es fundamental.

Y yo creo que a raíz del decálogo, al difundirlo será un recurso para llegar a otros centros, sí. Y aunque no lo fuera, es igual, al menos... O sea que este cambio que se tiene que dar, que nos pille andando, en activo y en positivo. Siempre que, de todos los maestros de Segovia, uno más se apunte... ya sabes que habrá unos cuantos niños menos que sufrirán. No hay que buscar grandes conversiones, porque sabes qué pasa... esto es mucho más trabajo. De poquito en poquito.

**P. ¿Consideras que la diversidad es una riqueza? ¿Por qué?**

R. Es una riqueza... pero es que además, ahora imagínate que me estorbara la diversidad, ¡qué tontería! ¿Cómo me puede estorbar la diversidad, si es la vida? Si la escuela tiene que ser vida, no hay lugar para... Es que el que diga: “ay, es que mi clase es muy diversa”. Podemos decir... ¡jolín, vaya! Es que... es la vida, la vida es diversidad. Y es mentira cuando dicen: “es que claro, como con este niño la maestra tiene que estar tanto por él, los demás no aprenden”. Esto es mentira, esto es mentira. Porque aprender con niños con muchas dificultades... Mira, este grupo, cuando acabemos en 5 años, y estás invitada para ir viniendo todos los años que quieras; verás en 5 años lo del respeto como lo van a tener claro.

¿Por qué? Porque lo viven en propia carne que no les respetan (risas). Porque tienen este parque... Bueno, esto lo que nos va a dar ya verás, una riqueza absoluta, seguro.

**P. Y ¿cómo se gestionan los apoyos educativos?**

R. Mira, el apoyo bajo mi punto de vista, tendría que ser eh... cuando ya las medidas ordinarias no han funcionado. Yo tengo un niño que parece que tiene un cierto problema intelectual, con unas dificultades, que podría ser de PT o AL. A ver, a los AL yo lo único que les pido es que hagan una exploración, porque aunque yo también soy logopeda, pero me gusta que venga alguien de fuera, porque yo como les quiero tanto pues ya... A mí me gusta que la AL me ayude aquí en la clase, para una exploración y pues me diga: “mira, pues tranquila, es madurativo” o “no, no, veo una cosa que podemos hacer...”, pues lo vemos.

Pero primero, hay que mirar ordinariamente qué puede hacer el aula. El cambio de metodología que debe hacer el aula para que el niño quepa, no lo contrario ¿sabes lo que te digo? El cambio es del aula, y después cuando ya se requiere, tienen que trabajar dentro del aula, dentro del aula... no fuera. Aunque hay algún maestro que no lo ve tan claro eh, que a veces... Pero estamos en ello, estamos trabajando... Y, desde luego, yo jamás de la vida dejaría que se lleven a un niño, no, porque ya te digo, es que tienen que caber todos. Y cuanto más difíciles son los casos, más he aprendido... (Cuenta un caso de hace años).

Tantos años, me ha dado mucho para conocer... Pero yo cada vez lo veo más claro, y a mí es un reto cuanto más difíciles son. Mira, ahora son 25; si estás en una clase de 10, esto es una balsa de aceite. Todos los papás: “qué lástima que no pudiéramos ser poquitos...” y digo: “no, no, a mí me gusta ser muchos”. Me gusta ser muchos porque se dan conflictos y yo puedo actuar. Y la cosa no es una programación de, ahora voy a trabajar las emociones, no, no, no... tiene que ser algo que surge... como en la vida.

La cosa es que el maestro tiene que estar muy preparado, tiene que saber muchas cosas, tiene que tener todo ordenado... y cuando tiene todo ordenado, en cada momento van surgiendo... y sabe lo que debe hacer, ¿sabes lo que te digo? Pero que tiene que ser la vida.

**P. ¿Qué función crees que cumplen las expectativas de los docentes sobre el alumnado? ¿Por qué?**

R. Son fundamentales. O sea tú puedes... a un niño le puedes poner arriba del todo o lo puedes matar, lo puedes castrar. Hay que hacer todo como que es un proceso. Yo les digo



“estás aprendiendo”, “esto es normal”, “esto... ya pasa cuando eres pequeño, ya verás que cuando seas mayor...”; no les dices “es que eres malo”, “es que de verdad no sé qué voy a hacer contigo...”, no, no. Hay que meterse para cambiar, a ver si podemos decir “qué bien, qué fantástico lo has hecho...”.

**P. ¿Crees necesario el compromiso ético del profesorado con la justicia social? En relación con ello, ¿consideras que la escuela es un agente de compensación social? ¿Por qué?**

R. Claro, todo esto es lo que te estoy diciendo, o sea... va todo relacionado. Si tú sabes que los niños aprendiendo de una manera aprenden mejor, si sabes que la familia y el entorno están condicionando su aprendizaje; pues entonces tú, por compromiso, tu trabajo es hacer, aunque para ti sea más costoso, lo que a los niños les viene mejor, y compensar la parte del entorno que el niño pueda tener más problemático.

Es que es nuestro trabajo. Es que hacer otro cosa, es no hacer nuestro trabajo, entonces, yo me sentiría muy mal, porque me pagan al final de mes para una cosa que podría hacerlo un carnicero. Tú, un libro de texto, lo puede dar cualquier persona... ¿sabes lo que te digo? puede hacer perfectamente, “hala, siéntate, y hacemos todos esto...”.

**P. ¿Qué opinas de las actitudes paternalistas que se realizan en busca de la equidad?**

R. Una actitud paternalista es una actitud de superioridad. Dices: “quiero ayudar porque yo soy mejor”, en el fondo estás juzgando” al otro. En el momento que tú te pones y dices: “ay, este pobre niño que no sé qué...” y a lo mejor es un niño que recibe más amor que otro que te puede parecer... O sea tú estás juzgando.

En el momento que juzgas, a la familia la alejas. Porque les... La dignidad de alguna manera... pues no la tienes en cuenta, sabes. Les estás subvalorando y ¿quién soy yo para subvalorar a nadie? Y esto es lo que te lleva a aprender.

Mira, yo cuando vienen a hacer prácticas lo que les digo: “no puedes tocar nada, no puedes, deja que hagan, que se equivoquen... Que hagan ellos” y esto es complicado. Esto yo también lo he tenido que aprender porque lo que aprendes cuando empiezas a ser maestra es a hacer, hacer y hacer. Un maestro que está haciendo todo el rato, pero no, no... un maestro que observa, que reflexiona, que actúa pero en el momento justo... No todo el rato actuando. Yo

normalmente, cuando se pegan y me vienen yo les digo: “no, yo no te he pegado, háblalo con quién haya sido el problema...”. Pero hoy por ejemplo le ha dado un empujón muy grande (caso que ha pasado durante la observación) por lo tanto había que intervenir, pero intervenir lo menos posible. Algunas veces en el parlamento o en la asamblea saco el corazón (recurso material para trabajar las emociones y sentimientos) para que vayan aprendiendo a hablar de lo que sienten...

**P. ¿Consideras necesaria la educación en valores? ¿Cómo trabajas los valores en el aula?**

R. Pero es que la educación en valores, no deja de ser una... una quimera. Porque es que educación, es educación en valores. Es que no puedes educar sin valores. O sea decir "educación en valores" me parece una bobada en el fondo, porque la educación... Es redundante.

Mira, por ejemplo lo que haremos este año en Santiago de Compostela, en los Movimientos de Renovación, tenemos un encuentro y hablamos de los valores pero, la introducción que se va a hacer es esta; es decir, educación significa valores. No existe la educación sin valores, no existe. La educación siempre es en valores, algo que sí podemos discutir... Es cuáles son los valores éticos, claro. Tú cuando estás diciendo a los niños: “eso no, eso está mal”, estás dando un valor... ¿es correcto este valor o no? Eso es lo que tenemos que discutir.

Pero en valores, toda educación conlleva valores. O contravalores o valores, pero valores siempre. Porque los valores en el fondo son los que van formando ¿no? Son como la estructura de la educación. Otra cosa es el aprendizaje de cosas concretas, pero la educación, así en letras mayúsculas, es como una red que tenemos dentro de nosotros, pues aquí están todos los valores que se van conectando...

**P. En relación a la reorganización del centro y el aula para atender a la diversidad, ¿Qué metodologías inclusivas, distribución y utilización de espacios, tiempos y recursos humanos crees que son las más adecuadas?**

R. Pues esto, que la rigidez... de hecho la rigidez de tiempos, de espacios... Todo esto siempre limita, especialmente a los niños con dificultades. Por ejemplos, niños catalogados de hiperactivos, si tú tienes un horario que ahora le toca a uno, después viene otro... siempre está

sentado en una silla van a tener conflicto. O sea sabemos que van a tener conflicto, entonces somos nosotros los que estamos provocando el conflicto. Porque si sabemos que es un niño que tiene unas dificultades de atención, tendrá que tener una flexibilidad para tener movimientos de... Momentos de movimiento, momentos que esté haciendo cosas que le interesen... Porque el problema está en que la mayor parte de actividades que se plantean no tienen sentido, son impuestas, y no tienen sentido para los niños. Entonces la mayoría de problemas que surgen es a... A raíz de esta estructura tan rígida que estamos provocando... Por nuestra comodidad.

**P. Respecto a la relación entre la escuela y las familias, ¿cómo se gestiona esta coordinación horizontal entre los distintos agentes educativos?**

R. Claro... bien. Aquí muy bien. Las familias es una maravilla... las familias que tenemos en el centro son una maravilla, son gente que participan muchísimo, y además son gente preparada que puedes hablar de pedagogía, de... De todo. Y la gracia aquí es que tenemos de todo, tenemos todo el espectro social. Yo creo que esto es una cosa magnífica, y se enriquecen... Porque unos se enriquecen de los otros, el que tiene mucho y el que tiene poco. Y esto es una muy buena cosa, y las familias son una maravilla de verdad, yo me he quedado alucinada. Y es que es básico que haya una buena coordinación.

Fíjate, es que representa que el niño; es un mismo niño, la educación; es una educación... No hay dos educaciones. Un niño se educa. No es que se educa en la escuela, se educa en casa. No, se educa. Pero va a la escuela y está en casa, en los dos lados se está educando. Se necesitan unos principios básicos que compartamos ¿no? Y que también la escuela no piense que es la que tiene la única razón, es que tú puede ser que... Una familia te enseñe mucho de su hijo.

**P. Concretamente en tu aula, ¿cómo participan las familias?**

R. Pues mira por ejemplo, la construcción del aula, en julio estuvimos haciendo la casita con las familias... y lo de la biblioteca, estuve trabajando con familias aquí. Después la cosa es la decisión de cosas; estuvimos al final del curso pasado, pues yo les dije un poco cómo iba a funcionar, pero ellos pudieron participar y decir sus opiniones... la verdad que dijeron que todo estaba muy bien (risas). Pero tenían la posibilidad de decir: “oye, pues esto de otra manera o tal...”.

Y después, pues bueno, por ejemplo cuando hacemos reuniones pues traen algo para comer y... picamos y hablamos después así, tranquilamente; en la clase pueden entrar siempre que quieran. Y por la mañana cuando vienen, ahora ya poco a poco eh... han ido dejándoles, pero al principio... Al principio, en septiembre, entraban todos y se quedaban un ratito, hasta que los niños no lloraban. Claro, normal... una cosa que hicimos es que salimos mucho fuera, al principio... llorando, pero salíamos porque yo les quería dar el mensaje de que la escuela no era cárcel cerrada, que nos podíamos ir. Nos íbamos al parque, de que no estaba nada cerrado, que no pensarán que les dejaban allí cerrados ¿no?

Y pues las familias, yo que sé, tenemos un grupo de *WhatsApp*, y cualquier cosa que sale... les informo. Siempre les voy mandando fotos de lo que está pasando en el aula, de lo más relevante, digamos. Durante la adaptación de todo, porque estaba todo el día con las fotos. Pero ahora, claro, hay momentos que no puedo, porque hoy ha dado la casualidad de que había más gente en el aula, pero hay días que estoy sola, entonces dices... cuando estás sola no puedes. Pero si puedes sí, les voy informando.

Y yo lo que creo que es importante también, es que les tengo respeto, que... Yo creo en la participación de las familias, o sea no es una cosa que me viene impuesta, sabes lo que te digo, no. Es que creo, y creo que un padre tiene el derecho a decirme: “Oye Juana, pues esto no lo veo bien”, no me voy a sentir atacada de ninguna manera, yo voy a decir mis argumentos... Porque al final todos queremos lo mismo, lo mejor para nuestros niños. Claro.

Y te diré una cosa, y esto acuérdate para siempre, una familia... O sea, la familia que tiene un niño es la mejor familia que puede tener. Y esto que parece una frase que no tiene esto... tiene mucha. Porque desde la escuela muchas veces se cataloga a las familias: buena familia, no tan buena familia... No. Es la mejor, para aquel niño es la mejor, porque no puede tener otra. Es su mejor familia. Entonces, hay que... es la mejor.

Tú tienes que trabajar para que la autoestima del niño en relación a su familia sea buena, tú no puedes empezar a... Por ejemplo, todos llevan mantelito, y el que no lleva mantelito: “¡Ay! Tu mamá...”. No, ¡no hombre! “Tu mamá con lo que trabaja... empieza tú a pensar”, les digo yo. Pero jamás voy a desautorizar a una familia, jamás. No, esto no. Es su mejor familia. Y son nuestros mejores aliados.

**P. En la educación llamada 360, se habla de la importancia de la educación en todos los ámbitos: nivel formal, no formal e informal; ¿qué opinas sobre ello? ¿En tu centro qué oferta hay de actividades extraescolares?**

R. Es una propuesta la Educación 360. Pero es una propuesta que... que lo que dice es que, una cosa obvia, que los niños se educan no sólo en la escuela. Es obvio ¿no? Entonces, se han hecho estudios que lo que se ve que todo... el que todos los niños, ahora ya hay escolarización universal, se mantienen muchas desigualdades ¿no?

Y entonces lo que se ha visto es que, ahora en este momento, quizá lo más importante es... está en la educación informal, la educación que no está dentro de... reglada. Porque la persona que tiene capacidad para... a nivel económico, pues puede llevar a sus hijos a inglés, a música, a museos, a tal... pues la Educación 360 intenta que todo esto sea para todos.

La Educación 360 tiene como objetivo la función compensadora de desigualdades. Y para organizarlo pues mira, hay un horario que tú, en el programa de Educación 360, si tú tienes un proyecto de este tipo pues tú vas a tener unas horas que los maestros reglados van a hacer unas clases, vas a tener unos monitores de tiempo libre que hacen otras, vas a tener... Por ejemplo, lo que contaba yo el otro día, la escuela de música que entra dentro de la escuela. Es esto.

Todo esto a nivel económico, a las familias que no pueden hay unas becas... Pero la mayoría de familias en este país, no es que no puedan a nivel económico, es que a nivel cultural sus familias no lo ven conveniente, ¿sabes lo que te digo? Dices: “hay familias que son pobres, pero si vieran conveniente ir al conservatorio, ya encontrarían maneras...”. El problema es que no lo ven necesario.

Pero al ponerlo dentro del mismo saco de la educación estos niños tienen la oportunidad. Claro, entonces si tú lo pones, como mínimo das la libertad de elección ¿sabes? Porque dices, uno puede al final decir: “yo no quiero estudiar música”, pero... un concepto general, aspectos básicos... debería de tener todo el mundo porque esto, no es una cosa de más allá, es una cuestión de cultura general.

Y además es una injusticia ¿no? Pues la escuela debe compensar esto. La Educación 360 es toda la circunferencia, porque pretende abarcar lo que es la educación, lo que es la vida.

**P. ¿Y cómo podríamos empezar en las escuelas que tenemos con esta iniciativa?**

R. Pues yo tengo una experiencia por ejemplo, en la escuela que yo estaba en Cataluña... Nosotros hicimos primero, conseguir que todos los niños y niñas vinieran a las actividades complementarias que hacíamos: colonias, salidas, talleres, actividades... todo lo que tenía un coste, y había familias que no dejaban ir a algunos niños. Entonces nos planteamos que teníamos que ir todos, si no, la escuela no iba. Si en una clase una familia se negaba, no íbamos nadie. Conseguimos que fueran todos, con un sistema de... Pero tampoco hubo muchas becas, eh. Porque lo que hacíamos es que pagaban un poco, pero todos, nadie sabía quién es el que no podía, todos pagaban un poquito cada mes y se ahorra. Y entonces pues cuando conseguimos esto, entonces dijimos: ¿a ver qué pasa?

Cogimos un estudio que se hizo en la Autónoma de Barcelona hace muchísimos años que decía que los niños que tienen éxito son los niños que tienen el perfil de: “hijo de maestro”. Y el perfil de “hijo de maestro” es una persona que no es muy rica pero tiene filia hacia la institución educativa, o sea cree en ella; por lo tanto, a sus hijos les educa en: “qué bien que vas a la escuela...”, esto. Tienen los materiales necesarios para ir a la escuela, eh... les dejan ir a todas las actividades complementarias que la escuela organiza y tienen actividades extraescolares correctas.

Entonces vimos que nuestros niños tenían las tres patas de hijo de maestro. Porque materiales, nosotros teníamos una habitación que teníamos materiales para todos y para todo: ir a la piscina, bolsas preparadas, para esquí... teníamos de todo. Y entonces vimos que nos faltaba una pata que eran las actividades extraescolares. Entonces reuní... Era un pueblo pequeño, reuní a todas las asociaciones y toda la gente que hacía actividades extraescolares (escuela de música...) todos. Los reuní a todos, con el alcalde que en esto me apoyó... Y entonces estuvimos allí y pedí.

Les conté el concepto este de “solidaridad egoísta”, que es un concepto que nos inventamos en un momento dado, pero me parece muy correcto. Es la cosa de decir: “si tú no tienes el afán de ayudar a otro, piensa que a ti te va a ir bien. Vas a mejorar la calidad tuya de vida”. Y entonces conseguimos que todas las asociaciones nos dieron dos becas, todas: patinaje, escuela de música, dibujo, fútbol, baloncesto... Todos.

Y entonces qué pasó, pues pasó que ahora todos nuestros niños tienen acceso a todo. Que la escuela realmente fuera un sitio... ascensor social. Porque ahora la escuela ni es

ascensor ni es nada. O sea, el que entra pobre queda pobre de todo... de cultura y de todo. O sea, un niño sale y continúa teniendo las limitaciones que tenía. Entonces claro, la escuela debería tener este condicionante de ser ascensor social, dices: “estudio, pues voy a poder ser más...” en el sentido cultural. A nosotros nos funcionó mucho, y conseguimos una estructura que sigue funcionando.

Ahora, yo soy de la escuela... Soy, con otra maestra, las referentes de Igualdad, que me apunté para esto. Entonces sí que intento que cuando otros cursos van de excursión o lo que sea, que no haya ningún niño que se quede sin ir por problemas económicos. Entonces, por ejemplo, desde el Ayuntamiento hemos conseguido alguna beca... Esto hay que empezar despacito, pero esto tiene que haber un momento en que no sean ni becas ni nada, sabes.

Pero para esto hay que cambiar la mentalidad, porque hay muchos maestros que ya piensan que es normal que un niño magrebí o búlgaro pues no vaya: “claro, como cuesta dinero este no va a venir...” y dices: “no, pero si lo hacemos precisamente para este. Si a los demás sus familias les podrán llevar a campamentos en verano, tendrán otras...”. Lo hacemos por estos principalmente.

**P. ¿Consideras necesaria la construcción de un proyecto colectivo de escuela? ¿Por qué?**

R. Claro, el Proyecto colectivo de escuela es básico. Pero mira, no tenerlo eh... No exime de que puedas hacer también trabajos ¿sabes lo que te digo? Porque hay mucha gente que se escuda en decir: “como no hay un proyecto colectivo en esta escuela...”. Sí que es posible que no haya un proyecto colectivo de escuela, porque a veces es un reino de Taifas, y cada clase es un proyecto. A ver, hay un proyecto escrito claro, pero yo te digo que se cumpla. Que realmente sea un proyecto coherente, que se cumpla... A mí esto me alucina, pero esto es lo normal aquí, eh...

El proyecto colectivo yo creo que no se lleva a cabo, pero es muy necesario. Muy necesario, pero no exime el trabajo individual de cada maestro que es lo que te estaba diciendo, ¿entiendes? O sea, cada maestro tiene el compromiso ético con la profesión de hacer todo lo que pueda por sus alumnos. Tiene el compromiso ético, exista proyecto colectivo o no. Y tiene el compromiso ético también de ayudar a construir un proyecto colectivo que sea de verdad, que no sea el proyecto que hay, que no... “cada maestrillo con su librillo”. Tiene la

obligación. Y esto se consigue hablando mucho, teniendo mucho tiempo para que los maestros opinen, para que digan... para formarnos mucho.

Y también, cuando creamos este ambiente, estos ojos amorosos que se necesitan, no solo para los niños sino también entre compañeros. Aceptar que uno tiene una formación y otro tiene otra. O sea, intentar aunar las buenas voluntades ¿sabes?, sin juzgar a la persona que está poco formada, sino al revés. Ayudar, intentando limar personalismos... Hay una parte que es muy, muy, muy de dinámica de grupo para que esto sea posible, de cohesión. Pero se consigue, eh.

Y hay una cosa muy importante que es la "lluvia fina" que digo yo ¿sabes? Una cosa pequeña. No grandes riadas, que se lleven... que hagas una revolución, no. No hacer un proyecto tan ambicioso que no se pueda llevar a la realidad al final. La utopía siempre hay que tenerla, porque tienes que saber hacia dónde vas. Pero los proyectos tienen que ir haciéndose poco a poco, que vayan caminando: lluvia fina, poco a poco...

Y otra cosa que es muy cristiana, es predicar con el ejemplo, esto es una cosa fundamental. Debes hacer lo que dices que haces. Porque hay mucha gente que dice pero no hace. Tú hablas y se te llena la boca, pero no lo haces. No lo hacen, es mentira. O sea... tenemos que acabar con las mentiras un poco en educación. Que cada uno diga dónde está y lo que puede hacer. Si hay buena voluntad... irá todo bien, poco a poco pero por buen camino. El problema que yo veo en los docentes es que hay mucho miedo al cambio y entonces, se cierran sabes. En vez de decir "quiero mejorar, dime, explícame..." No. Están cerrados, y eso es lo que no puede ser.

Se necesita de la colaboración de todos para lograr un proyecto colectivo de escuela real.

## **ANEXO V. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A ARTURO (CEIP, ÁVILA)**

### **P. ¿Cuántos años de experiencia docente tienes?**

R. Eh... acabé magisterio, la especialidad de magisterio en el 98 y en el 99 empecé a trabajar en un programa que había del Ministerio de Educación que daba programas de educación compensatoria a entidades y organizaciones sin ánimo de lucro. Entonces había concedido un programa a Cruz Roja para atención educativa a niños enfermos, ahora ese programa está metido dentro de los programas de la Junta de Castilla y León, dentro de lo que



se llama atención sociosanitaria al alumnado, y ya hay maestros que están dentro de... digamos de la estructura formal de la consejería, es decir, interinos, profesorado definitivo... que se ocupan de eso. Pero antiguamente, ya te digo, lo llevaban organizaciones de tipo ONGs y bueno, de ese tipo de entidades, y entonces lo llevaba esa entidad, y entonces yo empecé a trabajar en el 99 en esa entidad. Yo ya venía haciendo muchas actividades de ocio, tiempo libre y demás y empecé allí trabajando. Y luego al año siguiente me presenté a las oposiciones y empecé a trabajar. Quiero decir, que eso... que he estado trabajando en diferentes coles, de Audición y Lenguaje, eh... Primaria, de Infantil, con más apoyos con menos...

Yo la especialidad por la que empecé fue por Audición y Lenguaje, que además fue por la que aprobé la oposición, luego hice Educación Infantil, luego volví a sacar el grado además por Educación Especial, o sea por AL... Luego estudié psicopedagogía, aunque no acabé alguna asignatura porque luego ya empecé a estudiar y no me daba para todo, priorizas y pues eso.

**P. ¿En qué nivel o niveles educativos das clase? Y ¿qué asignaturas impartes?**

R. He dado a Infantil y a Primaria. Porque ahora mi plaza aquí, en este centro, es una plaza compartida en este centro y en un instituto que hay aquí al lado, el “Alonso de Madrigal”. La plaza de Educación Compensatoria sería a media jornada aproximadamente, pero como... al nombrarme director, no puedo ir al instituto porque no hay horas entonces me quedo solo en el colegio.

Entonces sí, me encargo de la Educación Compensatoria. Pero ya ves que hacemos la Educación Compensatoria dentro de donde los tutores más o menos quieren, es decir, lo hacemos dentro de proyectos, dentro de... Por ejemplo, en el aula donde hemos estado. Hay cinco alumnos de ese aula que están dentro de la TDI, que es el programa de atención a la diversidad de la Junta de Castilla y León. Dentro de ese programa hay cinco alumnos. Con esos alumnos yo tengo que hacer una intervención de apoyo. Ese apoyo, como tradicionalmente se ha venido ejecutando, es una intervención eh... de apoyo fuera del aula, para compensar ciertas dificultades. La visión inclusiva dice que eso no es una cosa beneficiosa, sino que... aparte de la educación inclusiva y la visión que realmente la legislación nos dice... Quiero decir, lo que tenemos que hacer es intervenir con esos alumnos de una manera lo más normalizada posible y de una manera equitativa. Es decir, les vamos a tener que dar aquello que cada uno necesita, pero... Entonces ya has visto cómo lo hago, yo entro me pongo en coordinación con la tutora “oye, qué hacemos hoy, qué no hacemos, si

necesitas sacarte a ocho niños o nueve, o dividimos la mitad de la clase y trabajamos un aspecto en el aula-biblioteca...” y yo trabajo aquí o trabajamos una cosa de manera conjunta o... pues lo vamos haciendo así, en función de cómo va avanzando el tiempo.

Es difícil porque a veces no hay espacios para la coordinación, tenemos que crear momentos. Hay gente que es reticente pero bueno, aquí lo que estamos es para intentar ir creando cierta cultura inclusiva y pues ahí vamos en ello...

**P. Como docente ¿posees o has poseído algún cargo directivo? ¿Cuál?**

R. Sí. El año pasado, al final del curso la compañera dejó la dirección y yo estaba con ella... yo vine aquí, este es mi cuarto año en el cole. Vine el primer año y al siguiente año se fue el secretario de centro, la directora que estaba me dijo: “*Arturo* porfa, échame una mano, tal...”. Yo venía de otro centro donde ya llevaba diez años en el equipo directivo, de secretario, de jefe de estudios, me ha tocado... Y yo ya no quería porque bueno, tenía otras obligaciones familiares que me apetecía atender de otra forma, y... Y nada. Pues esto que en junio, en torno al día 8 de junio o así, llegó la inspección y me dijo que iba a ser el director. Total, que aquí estoy. Tengo la mitad de tiempo. Bueno, dependiendo del número de unidades que tienen los centros, así son las horas que tú tienes de docencia y las horas que tienes para el cargo directivo... y mantengo la docencia claro.

**P. ¿Cómo has conocido el Proyecto de Innovación Docente «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela»?**

R. Pues ya te digo que a través de José Juan Barba que inició... una idea que le rondaba la cabeza: hacer un proyecto con ciertas maestras de Educación Infantil. Lo que pasa que José Juan era de Ávila, entonces él intento un poco mezclar ciertos... cierta gente que conocía de Segovia; porque él estaba allí en la universidad, y de Ávila; porque él había trabajado como maestro en Ávila y bueno, pues intentó también buscar a gente que conocía para iniciar el proyecto. A partir de aquel proyecto que era un poco llevar a cabo ciertas prácticas educativas, y ver eh... si funcionaban o no funcionaban. Es decir, utilizar lo que es la investigación-acción a través de la práctica docente.

En ese momento, una de las maestras a la que le propuso estar era a mi mujer, con la cual yo tenía conocimiento de ese proyecto. A ese proyecto nos fuimos sumando gente que trabajábamos en Educación Infantil además. Y bueno, inicialmente fueron tres centros los que empezaron a desarrollar las propuestas, a compartir dudas y a compartir inquietudes sobre todo, y a buscar soluciones de manera conjunta y bueno, pues el PID empezó a andar y a

andar... Y esto fue quizá.... no sé, ocho años yo creo, sí. Siete, ocho años... en el año 13/14 seguro...

**P. Y ¿por qué decidiste participar en él?**

R. Pues primero porque José Juan es un tipo estupendo y... sabemos que si ibas a estar trabajando con él iba a ser un trabajo que iba a estar con cierta finalidad, comprometido y además con un afán de diálogo e intentar superar y mejorar alguna de las dificultades que se encuentran en los centros hoy en día. Y bueno, simplemente eso. Porque bueno al final, no es muy sencillo buscar espacios donde poder dialogar y mejorar ¿no? Dentro de lo que es la práctica educativa y bueno, ahí se te ofrecía un espacio donde poder hacerlo y pues nos pareció una oportunidad y pues ya te digo...

**P. ¿Qué opinas sobre el proceso de elaboración del Decálogo? En base a tu experiencia docente, ¿crees que será un recurso útil para los centros escolares?**

R. Mira, yo estuve hace... La última vez que participe en el PID fue el curso pasado. Este curso como se realizan las sesiones los miércoles no estoy tan... Estoy al tanto de lo que se está haciendo, pero no estoy participando en las sesiones presenciales que hay allí.

Me parece que está genial porque ya hemos teorizado mucho sobre lo que es la inclusión educativa, y ahora se pretende también, entiendo, dar una herramienta al profesorado para que pueda poner en práctica esas estrategias inclusivas que venimos defendiendo desde que se creó el PID. Y bueno, claro que es un recurso... Primero, es un recurso porque se comparte, es un espacio donde se puede dialogar, es un sitio donde nadie está vetado, todo el mundo puede participar, y claro, aparte pues siempre aprendes muchas cosas que al ser contextos diferentes y personas diferentes; claro, esa diversidad te da oportunidades que tú a lo mejor ni siquiera habías contemplado.

El decálogo en sí, pues es un aspecto de ir concretando y de ir poniendo en la práctica aquellas cuestiones más teóricas que hemos ido viendo, pero que también las hemos ido viviendo a partir de la práctica de cada uno de los centros ¿no? Pues ahora ya se está creando un material se está diciendo que tal... Pues bueno, eso es lo importante.

**P. ¿Consideras que la diversidad es una riqueza? ¿Por qué?**

R. Probablemente... es que no hay otra opción. Mira, esto es lo que pone en mi WhatsApp: "No convertir la diferencia en desigualdad, sino en riqueza por la diversidad". Por lo tanto, creo que queda contestada la pregunta, no hay duda. (Risas).

Quiero decir que, la diversidad es una riqueza. Estamos hablando de diversidad cultural, diversidad económica... Estamos hablando de oportunidades de aprendizaje que si no hubiese una diversidad, no existirían. Ahora, ¿qué tenemos que hacer? Ser equitativos con esa diversidad y que esa diversidad sea eso, como tú bien dices: una riqueza. No que sea esa diversidad para hacer mayores diferencias. Y estructuralmente los centros educativos, e incluso a veces la propia organizativa, es decir, la propia estructura orgánica de la consejería, invita a que eso no sea diversidad. Tal vez estén cambiando las cosas, se están moviendo cosas y eso es importante...

**P. ¿Qué función crees que cumplen las expectativas de los docentes sobre el alumnado? ¿Por qué?**

R. Las expectativas requieren varios... Las expectativas no solamente... es un concepto que es complicado ¿no? Las expectativas son las que tú tienes como maestro, las expectativas que tú generas como docentes, las expectativas que tienen tus alumnos a nivel individual, las expectativas que tienen frente al grupo, las expectativas que tienen las familias, las expectativas que tiene la institución, el centro educativo como entidad... Es decir, las expectativas son diferentes en función de quien lo vaya hablando...

Yo entiendo que las expectativas son así. Es decir, en tu proyecto educativo de centro tienes que generar dentro de la identidad cuáles son las expectativas que tú como centro tienes. Entonces si tú desde los documentos, las expectativas como entidad de centro, vas ya metiendo que esas expectativas tienen que ser de una determinada forma o que esas expectativas tienen que tener o responder a un contexto determinado o a un marco educativo determinado... Pues es más sencillo que luego eso se lleve a las aulas, y que yo cuando hago un proceso de evaluación en el que las expectativas a veces habría que considerar cómo son, pues eh... de antemano ya se evitarían que a veces no es que sean poco... generadores de expectativas positivas, sino que además rompen con todo ese proceso inclusivo. Y de ese aspecto que son las expectativas, que son un aspecto inclusivo en toda regla. Entonces claro, evidentemente las expectativas ya te digo que... hay mucha... Podríamos hablar mucho, largo y tendido.

Tú las expectativas las tienes que generar, es decir, por ejemplo ahora hemos estado en una actividad y ahí ha habido un alumno al que le he preguntado directamente: “oye, ¿qué tal se lo has explicado a tus compañeros?”, y me ha dicho una compañera: “pues lo ha hecho fenomenal”; hemos chocado la mano, hemos dicho... Pues lo que estamos haciendo es que ese

alumno el día de mañana o en la siguiente actividad con esa compañera ya establezca un lazo, y diga: “ah, es que mi compañero lo está haciendo bien”.

Las expectativas son básicas, pero en general. Porque si realmente no tenemos expectativas de... Otro ejemplo, ponemos en el logo de la biblioteca “espacio flexible”. Si realmente no generamos que la escuela o no pensamos que la escuela pueda transformar, qué pintan las escuelas, qué hacemos en la escuela. La escuela en su más amplio sentido: familias, sociedad, ayuntamientos... toda la comunidad educativa.

**P. ¿Crees necesario el compromiso ético del profesorado con la justicia social? En relación con ello, ¿consideras que la escuela es un agente de compensación social? ¿Por qué?**

R. Puf, claro... Es que a ver, en el momento en que tú entiendes un... Que la educación tiene un sentido desde la transformación. Desde la transformación local, desde el propio individuo hasta la transformación a nivel mundial. Quiero decir, saber que el compromiso de justicia social es básico.

Ahora está muy de moda con el tema de desarrollo sostenible, los ODS, la filosofía es genial... Quién puede estar en contra de ello, nadie. Pero eso hay que llevarlo a la práctica y hay que demostrarlo con acciones y hay que demostrar que eso vaya encaminado a que haya una justicia social... (Ejemplo). Quiero decirte, que al final tenemos que... La justicia social no solamente implica el que hay más alumnos o que haya menos diferencias entre unos alumnos y otros, eso es una parte. Pero las diferencias...

Lo que tenemos que hacer en la escuela es... el qué dar o cómo favorecer pero no para que esas diferencias no existan. Si no que cada uno responda a los aprendizajes desde sus características personales. Es decir, somos diferentes; perfecto. Vamos a seguir siendo diferentes, porque yo quiero que sigamos siendo diferentes, pero todos tenemos que tener las posibilidades de hacer ciertas cosas y de adquirir cierto aprendizaje.

Es decir, la justicia social no entendida en la forma de igualarnos, sino en la forma de ser equitativos ¿no? Bueno pues... ¿sabes? En ese sentido... La escuela es un agente de compensación, cómo no va a ser la escuela un agente de compensación social, evidentemente...

**P. ¿Qué opinas de las actitudes paternalistas que se realizan en busca de la equidad?**

R. No comparto las actitudes paternalistas. Sí que comparto la equidad evidentemente, creo que es un concepto básico... Es que a veces se confunde la solidaridad, la ayuda mutua y

el compromiso con las actitudes paternalistas, y al revés. A veces pensamos que si somos solidarios y somos... Eh... Como que somos paternalistas, no, no, no.

Hay que tener un equilibrio entre las actitudes que tenemos, que tienen que ser actitudes solidarias por supuesto y tienen que ser actitudes de ámbito... Antes hablábamos de justicia social, por supuesto, en el ámbito de lograr la equidad y, evidentemente, las actitudes paternalistas no ayudan a superar las dificultades ni a lograr la equidad. Las actitudes paternalistas lo que ayudan es a, en un momento determinado, ayudar a un logro que no va a llevar a nada, es decir... Por ejemplo, si yo a una familia eh... no tiene para comer, y además ha tenido un problema y resulta que no tiene ayuda de comedor ni ningún tipo de ayuda. Yo le puedo hacer una compra estupenda, vale. Yo esa compra se la hago, genial. Pero no estoy resolviendo la situación. No estoy diciendo que no haya que hacer esa compra, ojo. ¿Está bien? Pues a lo mejor en ese momento ayuda a que esa semana esa familia pueda seguir comiendo. Pero la gestión importante, dentro de la escuela y dentro de la comunidad, a lo mejor es establecer protocolos donde esa situación no se dé en ningún momento. Y en el momento en que se dé, que se pueda resolver, y resolver de una manera inmediata. Pues bien. A través de PTSC (Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad), que es un miembro del equipo de orientación educativa. Te he puesto ese ejemplo pero podemos poner... Es decir, que trabajemos de manera conjunta para que esa situación se pueda compensar.

**P. ¿Consideras necesaria la educación en valores? ¿Cómo trabajas los valores en el aula?**

R. Dentro de las posibilidades que nos ofrece en la consejería dentro de las áreas, y bueno dentro de... a nivel de ley orgánica del Ministerio, dentro de las leyes que tenemos, la educación en valores sí que existe. Existe el área de Religión y el área de Valores Sociales y Cívicos, pero yo no creo que la educación en valores se tenga que hacer dentro de un área o dentro del otro... A lo mejor lo que tenemos que hacer y tenemos que plantearnos, es que la educación en valores hay que trabajarla en todas las áreas, hay que trabajarla en la escuela. Porque ya otro tema sería si tenemos que tener áreas o no. Pero tenemos que trabajar en la escuela todos los valores. Porque si no somos capaces de avanzar en esa justicia social y en ese compromiso con el mundo y con la ciudadanía que tenemos, pues difícilmente vamos a poder hacer nada.

Es decir, a mí para qué me interesa aprender un contenido determinado, o qué me interesa a mí trabajar, simplemente trabajar la libertad en un área o en otro... El currículum tiene que estar impregnado de esos valores que tú hablas. Porque no podemos eh... concretar

en un momento determinado. Porque entonces estamos perdiendo el sentido. Es decir, ahora sí porque como estamos en Religión tienes que ser justo y... No, no, no. Eso tenemos que fomentarlo desde todas las áreas o desde todos los aprendizajes que queramos, o desde todas las disciplinas que queramos que nuestros alumnos aborden... Educación para la vida, formando personas...

**P. ¿Qué opinas sobre el profesorado crítico reflexivo? ¿Qué crees que contribuye a su formación?**

R. En todos los centros hay mecanismos para hacer evaluaciones, pero la evaluación de la práctica docente está muchas veces supeditada a la evaluación del aprendizaje del alumnado. Es decir, evaluamos mucho el aprendizaje del alumnado, aparentemente. Digo aparentemente porque podemos entrar en un debate ahí también. Pero generalmente, no evaluamos la práctica docente o no evaluamos ese proceso de planificación educativo, de gestión de tiempo, de espacios, de materiales... Todo eso deberíamos de evaluarlo porque en la medida en la que evaluamos y vemos cómo contribuye a esa formación y desarrollo global de nuestros alumnos, veremos si los cauces que tenemos establecidos para esos aspectos son buenos o son malos.

En todos los documentos a nivel normativo se nos dice que hay que evaluar la práctica docente, generalmente se refiere así a ello. Pero en muchos de los centros no hay mecanismos para hacerlo; y si hay mecanismo son muy leves, son muy cortos. No incluyen mecanismos que sean generales. O aparte de generales, es como “¿la práctica docente contribuye a la mejora de los aprendizajes de los alumnos? Sí. No.”. No, no, no. Habrá que concretar a ver en qué aspectos, en qué sí, en qué no... Bueno, desde aspectos curriculares hasta ya te digo, aspectos organizativos, evidentemente.

El poder evaluar de una manera, no solamente de una manera eh... no sé, pues cuantitativa que generalmente se hace, sino cualitativa. Vamos a ver qué es lo que estamos haciendo. Y además de ver si lo hemos o no conseguido, vamos a ejecutar unas propuestas para mejorar aquellos aspectos en los que tenemos... Bueno, o unas puntuaciones no tan altas o no hemos valorado tan positivamente. Y bueno esto, la valoración del profesorado generalmente la hacemos el profesorado. Es decir, yo fabrico esta tarta, que además es la que más me gusta porque esta tarta la he fabricado un millón de veces porque es la que más me gusta. Y encima me están diciendo a mí, que yo diga si esa tarta me gusta. Claro que esa tarta me encanta porque te recuerdo, que esa tarta es la que yo he elaborado un millón de veces porque me gusta mucho, y además es que la he hecho yo. No. Es que a lo mejor te tengo que preguntar a ti si esa tarta está bien elaborada, si el gusto es bueno, si el color es bueno, si la

cantidad es buena. A ti, a ti y a ti. Me refiero, a lo mejor de esa práctica docente no solo tenemos que participar los docentes... Pero bueno, no sé...

**P. En relación a la reorganización del centro y el aula para atender a la diversidad, ¿Qué metodologías inclusivas, distribución y utilización de espacios, tiempos y recursos humanos crees que son las más adecuadas?**

R. Pues por ejemplo mira, no tenemos timbre para los cambios de clase, pero sin embargo; sí que tenemos áreas. Y claro, los tiempos establecidos en áreas son dificultades de cara al avance. Porque a ver, “de 10 a 11 vamos a trabajar Matemáticas y de 11 a 12 vamos a trabajar Música”... A lo mejor es mucho mejor aquellas metodologías, que yo tengo claro que es el Aprendizaje por Proyectos. Me da igual que sea un Aprendizaje por Proyectos, o un Aprendizaje-Servicio, o que desarrollen un... Más metodologías o menos metodologías activas. Creo que está claro que tienen que ser metodologías activas pero, si tú trabajas un proyecto ahí te entra todo. La organización, es una organización en la que las áreas no tienen sentido, lo que tiene sentido es el proyecto en sí, vale. Tú puedes luego establecer aprendizajes que respondan a una u otra disciplina pero, el proyecto en sí, la organización que tú tengas que hacer tiene mucho que ver con eso, tiene que ver la distribución de tiempos, de áreas, la utilización de espacios, los espacios que... “¿Los de 5º estamos en 5º solo?” Eh... ¿no puede haber espacios flexibles?

Nosotros tenemos un espacio flexible de aprendizaje, que viene un poco derivado del Aula del Futuro europeo, pero es una concepción que se hace en Castilla y León. Pero la concepción me da igual cuál sea el nombre que se lo de, lo que tenemos es un espacio que puede modificarse de forma fácil para utilizar diferentes metodologías y diferentes agrupamientos de los alumnos. Es decir, si yo voy con ocho alumnos puedo estar allí, pero si voy con dos clases también podemos estar, y además si voy con niños que tienen una diversidad del tipo que sea pues también todos van a poder participar en la actividad que se proponga, y es un poco lo que pretendemos ¿no? Porque claro, no solamente es espacios y tiempos es que, claro, eso es una parte.

Pero luego tenemos el tema de los recursos personales. Yo podría, según la concepción tradicional, voy a la clase en la que tengo un alumno de educación compensatoria cojo, me lo llevo a mi aula de educación compensatoria, y trabajo el problema 18 que es el que me ha dicho la tutora o el tutor que trabaje. Mmm... Suena horrible sí, pero es una realidad, claro. Pero eso supone un proceso de transformación de los centros educativos. Pero es que a lo mejor ese alumno requiere un momento puntual que yo esté con él solo, pero puedo estar con él solo dentro del aula, o puedo sacarle en un momento puntual, pero no sistemáticamente ese



alumno tiene que estar fuera del aula, porque a lo mejor hay otros alumnos que también lo requieren.

Entonces tenemos que ir hacia concepciones de organización de recursos personales que bueno, pues que generen esa propia inclusión o cultura inclusiva que decimos que tiene que haber en los centros ¿no? Es un tema de que las expectativas son las mismas. Tenemos que ayudar a todos y hay muchas fórmulas para hacerlo: dos docentes en el aula, desdobles educativos, flexibilizaciones... Quiero decir, hay muchas posibilidades de hacer... Falla la estructura organizativa, la formación, ir generando cultura... También ir ofreciendo herramientas al profesorado para que lo haga. Hay muchas cuestiones que habría que plantear y ver, que bueno, hay que ser claros con lo que la legislación marca, que eso es una cosa que está súper clara, y a partir de ahí ir generando estas dinámicas en los centros, y hay que generarlas de diferentes formas y sobre todo facilitar que estas dinámicas puedan generar...

**P. Respecto a la relación entre la escuela y las familias, ¿cómo se gestiona esta coordinación horizontal entre los distintos agentes educativos? Concretamente en tu aula, ¿cómo participan las familias?**

R. Es una escuela abierta, y... es una escuela que está en camino de abrirse, vale. A ver, la participación de las familias... Hay un proyecto que es el proyecto "Includ-Ed", que te habla de cinco tipos de participación familiar ¿no? Uno es el informativo, es decir, sí, sí, nosotros cuando vamos a realizar una actividad les damos una nota o en la página web pone abierto el plazo de matrícula... Eso no es participación de las familias. Eso es información a las familias. Desde eso, que es el nivel inferior de la participación de las familias, a una participación donde ellos participen, como te decía antes, en la evaluación de la propia práctica, en la conformación de los contenidos y de los recorridos curriculares; hay un espacio que es donde nos encontramos y donde se encuentran muchas de las escuelas.

Entonces hay que ir generando prácticas educativas que generen eso o que faciliten eso, que es la puesta en marcha de... Pues eso, de una participación más real. Entonces, ¿actuaciones que aquí tenemos? Pues las tertulias literarias donde pueden participar las familias, hacemos días especiales que llamamos como el Día de la Paz, el Día de Carnaval, el Día de la Chocatada, la Castañada... Aquí es donde las familias participan de manera activa en la propia actividad elaborada, en la mayor parte de las ocasiones por los docentes, y ahora estamos empezando a utilizar y a conformar comisiones. Hemos formado una comisión para la elaboración de un mercadillo navideño alemán; donde ha habido familias y profesorado que han organizado la actividad de manera conjunta y ahora vamos a organizar las jornadas de la ciencia; donde también hay una comisión formada por familiares y profesorado de forma

conjunta. Luego también hacemos unas tertulias literarias dialógicas para adultos, que las hacemos una vez al trimestre, donde vienen familias o profesorado de prácticas. Y luego pues... Por ejemplo, el año pasado propusimos a las familias participar en la remodelación de la biblioteca... y a partir de aquello, vimos que había sido tan gordo aquello, que dijimos “vamos a hacer una semana de actividades para la inauguración de la biblioteca”, entonces familias se ofrecieron a hacer cuentacuentos, compañeros de otros centros que tienen hijos aquí también decidieron que iban a hacer algún tipos de actividad... Bueno, diferentes cosas, entonces también eso está bien. Y bueno, todavía tenemos que avanzar, tenemos que avanzar en ese camino bastante...

**P. En la educación llamada 360, se habla de la importancia de la educación en todos los ámbitos: nivel formal, no formal e informal; ¿qué opinas sobre ello? ¿En tu centro qué oferta hay de actividades extraescolares?**

R. Sí, sí... la educación en el concepto más amplio de escuela. Mmm... Mira, hay un tipo de aprendizaje que se llama Aprendizaje-Servicio, que va encaminado a que todos los aprendizajes de los alumnos tengan mucho que ver y que además estén diseñados para hacer una transformación social. Ahí sí cabe, es donde el concepto de educación 360 tiene más sentido ¿no? Porque lo que realmente intentamos es integrar a todos los contextos que giran en torno a la escuela, para generar aprendizajes y generar esa transformación social. Todo tiene que estar unido.

Es decir, claro, yo puedo tener una oferta de actividades estupendas extraescolares en el centro educativo organizadas por AMPA, ayuntamiento... pero si todos los alumnos no pueden acceder a esas actividades lo que estamos... Lo que tenemos que hacer es que esas actividades las pueden hacer todos los alumnos, que las familias también tengan posibilidades de, si no es a una, pues a otra; poder participar... Hay muchos ejemplos en los que... Quiero decir, no solamente tenemos que... La escuela tiene que tener destellos hacia fuera, no solamente hacia dentro. Es que es muy complicado que una escuela funcione a nivel interno, si no tenemos una proyección hacia fuera. Pero no una proyección de vender lo que hacemos, no. Me refiero a una proyección de transformación social en la que hagamos ciudadanos que se impliquen en lo que tienen que ser. Entonces claro, es muy difícil sino, estamos creando meros reproductores de contenidos, que es lo que se ha venido haciendo... Es que está clarísimo.

Hay alumnos que no tienen las mismas oportunidades en sus tiempos de ocio... Claro. Me decían el otro día, fíjate: “desde uno de los programas institucionales que hay que llevar a cabo, tenéis que reflejar cuáles son aquellas actividades extraescolares que tienen los

alumnos”. ¿Actividades extraescolares qué son? ¿Qué es lo que entendemos por actividades extraescolares? “No... podéis meter hasta las clases particulares”. ¿Y? “Y las carreras de galgos que echan ciertos alumnos que tengo, ¿entran dentro de actividades extraescolares?”. Están ocupando su tiempo de ocio. ¿Y el que monta en bicicleta? ¿Es una actividad extraescolar? Es decir, ¿solamente decimos que están organizadas por alguien? ¿El tiempo de ocio qué es? Tenemos que concretar, y decir... Si clarísimamente sabemos cuáles son las actividades extraescolares, pero las actividades extraescolares también están sirviendo para que hagamos una escuela de estas que tú me planteas aquí, la escuela 360. ¿Englobamos todo? Claro... Es complicado.

**P. ¿Consideras necesaria la construcción de un proyecto colectivo de escuela? ¿Por qué?**

R. Lo que sí que está claro es que sí que se debería de facilitar los proyectos colectivos con una visión inclusiva y con una visión que se ajuste a la legislación. Eso habría que favorecerlo, y no al revés. Que cuando hay alguien que no participa de un proyecto global de escuela... haya actuaciones que no se lleven a cabo porque hay alguien que no quiera participar, no. Creo que habría que tener mecanismos para poder favorecer aquello que además es legal y es de justicia social, y no que haya elementos perturbadores. Porque al final, a veces son cosas que cuestan... Sin embargo, es un tema muy complicado de tratar eh.

El decir “está bien, pero tendremos que intentar conseguir...”. Es muy importante que el proyecto educativo sea algo colectivo y que el propio proyecto sea algo colectivo. Es decir, que sea una cuestión que se hable en los centros educativos, que se hable con las familias, que se habla con el contexto, y que se pueda llevar a cabo entre todos. Es que imagínate una silla con cuatro patas; una pata son las familias, otra los alumnos, otra el profesorado, y otra el contexto (lo que hablábamos antes, ayuntamiento, entidades...). Si una de las patas está quebrada al final... La silla es muy difícil. Se puede mantener si nos incorporamos o si nos inclinamos a un lado o a otro, pero estás incómodo porque tienes que estar sujetando con otras patas para que una no falle, y claro, es muy complicado, es muy difícil... Por eso, es fundamental la colaboración y apoyo entre todos. Sin duda, no podemos concebir la escuela sin un proyecto educativo colectivo, que sea de todos.

## **ANEXO VI. OBSERVACIONES**

Las observaciones realizadas se han hecho atendiendo a las características de los casos que queremos estudiar, partiendo de cuatro indicadores previos, que se ajustan a la realidad y a las peculiaridades de nuestra experiencia, en especial por la identidad profesional de los docentes vinculados a los Movimientos de Renovación Pedagógica. Así, estos indicadores nos han servido como guía para orientar las observaciones de las actividades y situaciones vividas en las aulas que ejemplifican y nos aportan información relevante para nuestro estudio.

Cabe explicar que todos los nombres empleados en las descripciones son nombres ficticios, no se corresponden con la realidad, velando por el anonimato de las personas participantes.

Para su exposición, comenzaremos con un breve comentario general de cada indicador, tras el que se desarrollará la observación realizada en cada contexto educativo atendiendo a distintos aspectos concretos integrados en el indicador.

### **ANEXO VI.1. El profesorado crítico y reflexivo**

La acción educativa es una labor emancipadora que articula la teoría con la praxis. Por ello, todo profesional docente ha de tener una actitud activa de reflexión y cuestionamiento sobre su propia práctica educativa, tomando conciencia del discurso explícito e implícito que tienen las palabras y actuaciones que lleva a cabo en el contexto de enseñanza y a lo largo del proceso de aprendizaje.

En este ejercicio de reflexión y crítica hacia la práctica docente, hemos de tener presente grandes figuras de la pedagogía como son Freinet, Freire o Malaguzzi, apoyándonos en sus propuestas, las cuales nos ayudarán a orientar nuestro camino docente hacia una labor educativa reflexiva, dialógica, justa, democrática e inclusiva.

Concretamente, en este apartado abordaremos las observaciones realizadas ateniendo a aspectos como el discurso y las actuaciones pedagógicas docentes, la educación en valores, el papel de las expectativas o la función compensadora del docente.

A continuación, exponemos las observaciones vinculadas a este indicador realizadas en los distintos contextos educativos.

• **Contexto 1. Centro Rural Agrupado de la provincia de Segovia, aula de la maestra *María* con el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, de 10 y 11 años de edad, siendo un total de doce alumnos.**

En el discurso y actuaciones de la maestra, encontramos que la educación en valores es considerada un aprendizaje inherente al propio proceso educativo, por lo que está presente en todo momento y se desarrolla en todas las actividades, contextos y situaciones que surgen en el aula.

A su vez, desde una perspectiva más amplia en el centro cuentan con el programa de convivencia llamado “Tutoría entre iguales” (TEI) orientado a la inclusión social en la escuela. En él participan los alumnos y las alumnas de 5º y 6º curso como tutores del alumnado de 3º y 4º curso, respectivamente. Para su desarrollo, el alumnado que ejerce de tutor recibe una formación y asesoramiento por parte del maestro de Música, implicado en el programa. En la sesión a la que asistí, visualizamos un vídeo lanzado por la Policía Nacional, en el que personajes públicos hablaban sobre el acoso escolar, resaltando el lema: «“No” al acoso escolar». Tras su visualización debatimos y reflexionamos sobre las ideas que se exponían en el vídeo, extrapolándolo a situaciones cercanas del contexto escolar. El alumnado mostraba su comprensión ante la importancia y la responsabilidad de ser tutor, expresaban opiniones como la siguiente: “Yo creo que... que es muy importante ser tutor porque tenemos que ayudar a los niños más pequeños, para que estén bien en el colegio y se sientan a gusto”.

Finalmente en lo que respecta a las expectativas, como bien sabemos su papel es esencial para hacer que el aprendizaje se produzca en un contexto cálido y de confianza, o por el contrario, sean un elemento castrante y que infiera temor ante el error. En el discurso de *María* podemos observar una gran intencionalidad por construir mensajes positivos, de ánimo, apoyo y confianza hacia el alumnado: “¡Venga, chicos! Si habéis trabajado genial. El trabajo ya está hecho, ahora se lo enseñáis a los compañeros para que aprendamos todos”, “si nos equivocamos ¿qué pasa? No pasa absolutamente nada. Para eso estamos aprendiendo, si lo supiéramos todo ¿qué gracia tendría?”.

La maestra normaliza el error como un elemento más en el proceso de aprendizaje, de forma que no sea un acontecimiento traumático que intimide al alumno y le coarte en su interés por aprender. En uno de los talleres, *María* se confundió en un dato y una de las alumnas la corrigió a lo que esta respondió: “¡Anda! Pues tienes razón. Mira lo ves, ahora me

he equivocado yo y no pasa nada. De eso se trata, que entre todos nos ayudemos para aprender juntos”. Se transmite de forma constante que todos estamos aprendiendo continuamente: pequeños, jóvenes y mayores; todos tenemos derecho a equivocarnos, comprenderlo, rectificar y continuar aprendiendo.

• **Contexto 2. Centro Rural Agrupado de la provincia de Segovia, aula de la maestra *Pinta* con el alumnado 2º y 3º de Educación Infantil, de 4 y 5 años de edad, siendo un total de trece alumnos.**

Para trabajar los valores, la socialización, la expresión y gestión de las emociones y la empatía, en el aula de *Pinta* cuentan con una herramienta muy especial. Aprovechando el momento de la asamblea, *Pinta* pidió a *Laura*, una de las niñas, que me explicara qué hacían cuando sucedía algún conflicto o alguien se sentía mal. Entonces *Laura* se levantó, cogió un cilindro de color verde y me explicó: “Cuando un niño tiene un problema o está triste... Eh... Por ejemplo *Diana*, ¿vale? *Diana* está triste porque se ha enfadado con otro niño, eh... con *Óscar*, pues coge el cilindro rojo”, del interior del cilindro verde sacó un cilindro más pequeño de color rojo, “entonces los niños lo vemos y le decimos a *Diana*: ¿*Qué te ha pasado?* y ella nos dice por qué está triste”.

Interviene *Pinta*: “Entonces *Carlos*, ¿qué le contestamos el resto de niños?”, contesta *Carlos*: “Pues entonces le decimos: ¿*Qué necesitas?* ¿*Te puedo ayudar?*”, continua *Pinta*: “Y *Diana* nos dice por ejemplo: *Me puedes dar un abrazo para ponerme contenta* o lo que ella necesite para sentirse bien, ¿verdad? Y después, ¿qué le preguntamos *Pedro?*”, contesta *Pedro*: “¿*Te sientes mejor?*”. Termina explicándome *Pinta*: “Y si *Diana* se encuentra bien y ya no está triste, guarda el cilindro rojo dentro del cilindro verde, y entonces está solucionado el problema y todos en la clase volvemos a estar bien ¿a que sí?”.

El recurso del cilindro se emplea como medio de expresión y materialización de las emociones internas, para aprender a gestionarlas y expresarlas ante los compañeros. *Pinta* me cuenta que han trabajado mucho en el diálogo asertivo para abordar los problemas, de forma que todos los niños y todas las niñas sientan la confianza de expresarse y encontrar apoyo dentro de la clase y, a su vez, asuman su responsabilidad dentro del grupo para intentar crear un clima cálido, de confianza y amor en el que todos y todas se sientan felices, a gusto y cómodos.

Por otro lado, las expectativas individuales que se tienen de cada niño y niña están íntimamente relacionadas con el tipo de actividades que se proponen. Como luego explicaremos más adelante, estas se caracterizan por ser abiertas y flexibles, repercutiendo en que las expectativas que se tienen son positivas y altas; se cuenta con la posibilidad de que todo el alumnado pueda realizarlas y a la vez se espera su progreso, desarrollo y superación.

Estas expectativas no solo se transmiten mediante mensajes orales directamente, sino que también podemos observar que mediante la comunicación no verbal y la expresión corporal, el discurso se acompaña de actuaciones cariñosas y alegres que enfatizan los mensajes positivos incrementando la influencia positiva en el alumnado.

*Pinta* tiene muy presente la importancia de mantener un diálogo y un *feedback* constante desde el cariño y la confianza. Mediante la asunción de las responsabilidades de la clase, al otorgarles una responsabilidad diaria, el alumnado tiene un compromiso doble: consigo mismo y con el grupo de clase. De esta forma, *Pinta* recalca que todas las personas de la clase son importantes e imprescindibles, transmitiendo su confianza en el conjunto del grupo y en cada persona que lo conforma: “No es que yo crea que lo podéis hacer bien, no, no. Es que yo sé que todos lo hacéis estupendamente. Por eso todos tenemos una tarea (...), entre todos nos ayudamos y cuidamos la clase”.

**• Contexto 3. Centro de Educación Infantil y Primaria de Segovia, aula del maestro Juana con el alumnado de 1º de Educación Infantil, de 3 años de edad, siendo un total de veinticinco alumnos.**

El contexto de aula en que nos encontramos se caracteriza por ser abierto y cálido, donde el diálogo es la herramienta principal de la inclusión. El período lectivo comienza celebrándose la asamblea, donde nos reunimos todos los miembros presentes en el aula (alumnado, maestra, maestras en prácticas y voluntarias), seguimos la rutina diaria y se deja un tiempo para la participación y la tertulia, en el que cualquier persona puede expresarse libremente. En este momento, la mayoría de los niños y las niñas ha participado; otros levantaron la mano, pero en el momento de hablar no intervenían y *Juana* respondía: “¿No quieres hablar? ¿Te da vergüenza? No pasa nada, cuando te apetezca nos lo cuentas”, normalizando la situación y creando un clima de confianza en el que todas las personas nos sentíamos a gusto.

En el discurso de la maestra podemos observar cómo pone en práctica lo que ella denomina la “pedagogía del amor”. Por ejemplo, en situaciones de error en las tareas, responde con frases como: “no pasa nada, estamos aprendiendo y es normal que nos equivoquemos, claro. Tenemos que trabajar para ir aprendiendo y lo vamos a hacer muy bien”. En estas actuaciones podemos observar que no se contempla el error de forma negativa ni se penaliza, sino que se normaliza como una forma de aprendizaje, siempre reforzando al niño o niña, haciéndole comprender la situación, y acompañándole con palabras de ánimo, confianza y amor. Todo ello a su vez se relaciona con las expectativas positivas que mantiene la maestra hacia el alumnado.

De estas experiencias, podemos denotar el interés y el esfuerzo que tiene la maestra por crear un clima de confianza y afecto en el que se generen sentimientos positivos hacia nosotros mismos, influyendo efectivamente en la autoestima y el autoconcepto; así como sentimientos de pertenencia al grupo e interdependencia positiva, reafirmando que todos y todas somos personas valoradas por el grupo. También, observamos que los conflictos, discusiones o malosentendidos son trabajados de forma natural y cotidiana, y son enfocados desde una perspectiva positiva y crítica, creando en ellos una oportunidad de aprendizaje y mejora.

Junto con el diálogo como una de las principales características del aula, encontramos también el discurso a favor de la igualdad y la equidad. En el segundo día de participación en el aula, celebramos el cumpleaños de una niña, cuya familia trajo una pequeña merienda para toda la clase. Aprovechando esta situación, *Juana* habló de la importancia de compartir la merienda que teníamos, para que todos y todas pudiéramos disfrutar de ella.

Algunos niños que terminaron de comer los primeros pidieron otra porción más, a lo que la maestra contestó que había que esperar a repartir el trozo correspondiente a todas las personas para que nadie se quedara sin ello, porque no sería justo que un niño se comiera dos trozos y otro niño no comiera ninguno. Se llegó al acuerdo de hacer los trozos más pequeños para que todo aquel que quisiera repetir pudiera, sin que nadie quedara insatisfecho. Podemos observar como cualquier situación generada en el aula, si es considerada desde una perspectiva pedagógica, puede suponer un momento de aprendizaje y reflexión.

Por otro lado, observamos que en situaciones donde la maestra requiere la colaboración de las familias, por ejemplo, al pedir al alumnado que lleve un pañuelo rojo al aula; ella se



encarga de llevar unos cuantos de sobra por si alguna familia no ha podido llevarlo, por el motivo que sea. Con esta actuación se compensa un posible caso de desigualdad y exclusión, de forma que ningún niño ni niña sea señalado. Junto con ello, la maestra se comunica con la familia para conocer la situación y poder mejorarla y solventarla.

Respecto a la educación en valores, con carácter semanal se realiza el parlamento, que es como se refiere la maestra a una técnica afín a la asamblea propuesta por Freinet. Así, podemos decir que el diálogo es una de las principales características del clima del aula, siendo la voz del alumnado la protagonista. En el apartado siguiente explicaré detalladamente en qué consiste esta técnica, cómo se realiza y su finalidad.

Siguiendo en la educación en valores, la maestra cree firmemente que no ha de ser entendida esta como una enseñanza puntual que tiene su momento de inicio y fin. Si no que como explica en la entrevista, no podemos concebir una educación sin valores, los valores son una característica intrínseca al proceso de enseñanza, lo que sí que hemos de decidir como docentes es cuáles son esos valores que queremos transmitir, mediante nuestros actos y palabras.

Con relación a ello, durante un tiempo de juego libre dos alumnos tuvieron un pequeño conflicto porque ambos querían el mismo juguete. En este momento al observar que los alumnos no llegaban a resolver la situación por sí solos, la maestra decidió intervenir. En el momento en que se introdujo en el conflicto, los niños recurrieron a ella con quejas; ante lo que la maestra preguntó: “José, ¿he sido yo quién te ha quitado el juguete?”, “No, ha sido él y me ha pegado”, “Mentiroso, has sido tú primero”, “Vale chicos, vamos a hacer una cosa; mirad lo que os voy a dar” y sacó un pequeño corazón de cartulina con el interior hueco, a modo de catalejo.

Así, les explicó que tenían que solucionar esta situación resaltando la importancia de que había que hablar desde el corazón, con amor y respeto hacia el compañero. De esta manera, primero un niño y luego el otro, se cedían el corazón mientras el diálogo respetuoso se desarrollaba culminando en el perdón, asumiendo cada uno su parte de responsabilidad y llegando al consenso de que la mejor opción era compartir, y así los dos jugarían felices sin hacer sentir mal a nadie. Este fue uno de los momentos más especiales y emotivos que viví en el aula; observar el proceso de diálogo y reflexión en dos niños de 3 años y poder ver cómo comienzan a dejar la actitud egocéntrica para ir comenzando en el trabajo de la empatía.

Por todo ello, podemos afirmar que el diálogo es una de las principales características del clima del aula, siendo la voz del alumnado la protagonista junto con las intervenciones y el consenso, directa e indirectamente fomentados por la maestra.

• **Contexto 4. Centro de Educación Infantil y Primaria de Ávila, aula del maestro Arturo con el alumnado de 2º de Educación Primaria, de 7 años de edad, siendo un total de veinte alumnos.**

Observando las actuaciones de *Arturo*, hemos destacar el carácter inclusivo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la forma en que lo desarrolla. En primer lugar, parte de la programación y preparación previa de las sesiones, elaborando actividades que sean abiertas y flexibles, de manera que no se requiera realizar ningún tipo de adaptación individual a ningún alumno; ya que todos, independientemente de sus características individuales, pueden acceder a su realización sin problema alguno. De esta forma, eludiendo cualquier tipo de adaptación individual, se evita la señalización o discriminación: todo el alumnado tiene las mismas posibilidades de acceso al aprendizaje. Este carácter flexible y abierto de las sesiones no implica que no se necesite el apoyo educativo que desempeña él como maestro de educación compensatoria para el alumnado que lo precise, pero sí que podemos resaltar que esto no supone un elemento diferenciador.

Al realizar estos apoyos dentro del aula, ningún alumno es señalado del resto de compañeros; *Arturo* lleva a cabo su labor compensatoria dentro del grupo, realizándolo de una forma inclusiva y respetuosa. A su vez, esta acción no solo beneficia a los alumnos que precisan el apoyo, sino a todo el grupo, ya que al contar con dos docentes en el aula se facilita la personalización de la enseñanza. Junto con ello, mediante esta colaboración docente se facilita y comparte la labor educativa entre ambos maestros, permitiendo detectar las necesidades de otros alumnos y poder atenderlas.

Respecto a la educación en valores, se considera que esta no debe ser un aspecto cerrado y particular de la educación, sino que debe estar presente en todo momento. Así, mediante las actividades observadas hemos podido comprobar cómo mediante el discurso del profesorado se trabajan valores como la colaboración, la empatía o la responsabilidad. Concretamente, desde las actividades observadas, debido a su carácter grupal se apela a valores como el compañerismo, el compromiso individual con el grupo, la colaboración, la responsabilidad ante el trabajo...

En relación a las expectativas, en el aula de 2º de E.P. observé cómo se trabajan las expectativas mediante la comunicación positiva tanto del docente al alumnado, como fomentando este diálogo de ánimo y refuerzo entre los propios alumnos. En la evaluación oral tras finalizar la reconstrucción de la carta *Arturo* preguntaba a los grupos: “¿Qué tal chicos? ¿Habéis visto qué buen trabajo hemos hecho entre todos? (...) Si nos hubiera faltado una parte de la carta o alguien no hubiera hecho su tarea no sabríamos el mensaje que tenía. Gracias al trabajo de todos vosotros vamos a poder contestar al alcalde para decirle que estamos encantados de ir a conocerle”.

En el discurso de Arturo se infunden sentimientos de apoyo, confianza y cariño que se transmiten a cada niño y niña, influyendo positivamente en la autoestima individual, repercutiendo a su vez en el sentimiento de pertenencia al grupo.

## **ANEXO VI.2. El proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado a la autonomía del alumnado**

El proceso de enseñanza-aprendizaje se constata mediante las distintas actividades, talleres, proyectos, conversaciones, experiencias y situaciones que surgen en todo momento. Es importante tener presente que cualquier espacio es un lugar de aprendizaje y por ello, los docentes hemos de aprovechar las posibilidades que nos ofrece desde nuestro entorno más cercano como es el aula o el colegio, hasta el barrio o la ciudad donde nos encontramos.

Desde este proceso educativo debemos buscar la autonomía del alumnado, entendida desde la toma de decisiones hasta la ejecución de las acciones de forma libre, consciente y voluntaria. Para el desarrollo de esta autonomía, los docentes podemos y debemos hacer uso de los instrumentos democráticos con los que contamos en las aulas, de forma que todos y cada uno de los alumnos y las alumnas participen, reflexionando acerca de cuestiones como la convivencia, el bien común, las consecuencias de los actos y la importancia del diálogo. Mediante procesos dialógicos como las tertulias o los debates buscamos trabajar la autonomía y el pensamiento crítico y reflexivo, en aras de formar personas comprometidas, responsables y autónomas en sus pensamientos, actos y palabras.

Concretamente, en este apartado abordaremos las observaciones realizadas ateniendo a aspectos como las actividades, talleres y conversaciones observadas, la presencia de la educación inclusiva, democrática y en valores en estas experiencias así como el trabajo de la autonomía personal del alumnado.

A continuación, exponemos las observaciones vinculadas a este indicador realizadas en los distintos contextos educativos.

• **Contexto 1. Centro Rural Agrupado de la provincia de Segovia, aula de la maestra *María* con el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, de 10 y 11 años de edad, siendo un total de doce alumnos.**

Respecto a las actividades, fueron tres los momentos en las que realicé la observación participante. En primer lugar, asistí a la tertulia literaria sobre la novela “El lazarillo de Tormes” de autoría anónima. Nos dispusimos en corro, participando cuatro maestras y todo el alumnado.

Me explicaron que la tertulia se realiza con carácter semanal sobre un capítulo del libro, se proponen los roles de moderador y secretario siendo de carácter voluntario; fomentando y animando a la participación de todos los integrantes: alumnado y profesorado. La actividad se desarrolló realizando una ronda en la que cada integrante leía un fragmento que le hubiera gustado o llamado la atención y explicaba el porqué; tras ello, el resto de integrantes podíamos comentar alguna reflexión sobre lo expuesto u opiniones en acuerdo o desacuerdo.

En este contexto hay que destacar el respeto y la educación de las intervenciones del alumnado; se desarrollaron diálogos como el siguiente: “Estoy de acuerdo con la idea que ha dicho *Mónica* porque creo que...” o “Yo no estoy de acuerdo con la idea de *Pablo* porque pienso que...”. En estas intervenciones el alumnado resaltaba que el posicionarse de acuerdo o en desacuerdo era respecto a la idea u opinión del compañero, no hacia su persona. La maestra me explicó que habían trabajado en el diálogo respetuoso, entendiendo que cada persona puede tener un punto de vista distinto, teniendo opiniones que pueden ser afines o contrarias al resto, y esto no tiene porqué afectar a la relación personal con ese compañero.

Los momentos vividos en la tertulia fueron muy fructíferos y gratificantes, se reflexionaron sobre temas como la injusticia, la desigualdad, los derechos humanos... Llegando al consenso de que no se podían concebir situaciones como las que había vivido el pequeño Lázaro. En estas reflexiones intervinimos todos los participantes que estábamos en el grupo. Todos tuvimos nuestro momento de expresar nuestra opinión.

En segundo lugar, participé en los grupos interactivos en el área de Matemáticas. El alumnado estaba dividido en tres grupos de cuatro integrantes cada uno, dos alumnos de 5º y

dos alumnos de 6°. Participamos cuatro voluntarios (dos maestras, un docente en prácticas y la investigadora), de forma que había cuatro estaciones, cada una con una actividad matemática diferente con un tiempo determinado. Los docentes disponíamos de una hoja de evaluación en la que venían establecidos los siguientes ítems para contestas “Sí” o “No”, pudiendo añadir otras observaciones:

- Colaboración/Aportación de ideas.
- Realización de las tareas con interés.
- Ayuda a los compañeros.
- Respeto hacia los compañeros.
- Respeto hacia el voluntario.
- Consecución del objetivo de la actividad.

Los grupos interactivos los realizan cada dos semanas, de forma que estos aspectos evaluables se mantienen en todas las sesiones, por lo que son conocidos por el alumnado. Cabe explicar que la constitución de estos aspectos fue consensuada entre las maestras tutoras y el alumnado, haciéndole partícipe del proceso de evaluación y contribuyendo a la asunción de su responsabilidad en las tareas.

Mis valoraciones como voluntaria fueron muy buenas. Realizaron las actividades con deportividad y disfrute, primando la ayuda y colaboración entre los miembros de todos los grupos. El factor temporal no fue un elemento de competición; todos los miembros de cada grupo tenían claro que las actividades tenían que ser realizadas mediante la colaboración y participación de todos los integrantes, nadie podía quedarse atrás.

Por último, la tercera actividad en la que participé fue en la segunda sesión de unos talleres en los que el alumnado estaba dividido en cuatro grupos: dos grupos realizan el taller de charla y los otros dos restantes realizan tres talleres distintos, uno por cada sesión.

La maestra me explicó: “Hay grupos y hay cuatro talleres que se van rotando. Dos de los grupos hacen la charla que es preparar un tema a elegir por el grupo y preparan una presentación para exponerlo a la clase. Esto dura tres sesiones y a la cuarta se expone. Los otros dos grupos tienen tres talleres diferentes cada uno de una sesión: *Mujer tenía que ser*, que trata de que tienen que elegir a una mujer que haya destacado en un ámbito. Hemos hecho historia, científicas y ahora estamos con las artistas. *Agencia de viajes*, en el que tienen que elegir un lugar o monumento turístico o paraje natural y explicar características e intentar dar

argumentos para visitarlo. Y el último, *La literatura es cultura*, en el que se trabajan los géneros literarios, autores, obras... A la cuarta semana se exponen todos los trabajos y se realiza la evaluación; autoevaluación del propio grupo; coevaluación, todos los grupos valoran con una rúbrica el trabajo de los demás y también mi valoración. Y al mes siguiente se rota de talleres.”

Junto con estas actividades, como las visitas al aula fueron realizadas a finales del mes de enero, coincidieron con la celebración del día escolar de la Paz y la No Violencia (jueves, 30 de enero). Para celebrarlo, en colaboración con la alcaldesa del pueblo, se cedió el Ayuntamiento para celebrar dicha efeméride. El alumnado de 6º curso dijo unas palabras a favor de la paz, la igualdad y los derechos humanos, tras ello, todo el alumnado junto con el profesorado del centro lo celebramos al son de la canción «Vivan las manos de colores» del grupo vallisoletano *Happening*, sumándose algunos vecinos y familias. El centro educativo mantiene una buena relación con la institución del Ayuntamiento colaboración en actividades complementarias como la mencionada; de forma que toda la comunidad es partícipe de algún modo en el proceso educativo.

**• Contexto 2. Centro Rural Agrupado de la provincia de Segovia, aula de la maestra *Pinta* con el alumnado 2º y 3º de Educación Infantil, de 4 y 5 años de edad, siendo un total de trece alumnos.**

Al comienzo de la jornada escolar, el alumnado anota en su agenda escolar el día de la semana que es, y lo representa de forma figurativa con un ábaco. En el momento de las observaciones, estaban trabajando la lectoescritura mediante actividades de escritura creativa. Para ello, *Pinta* utiliza un material llamado la “caja mágica”, donde hay una gran cantidad de tarjetas en las que viene impreso un dibujo de un objeto, animal, planta...

El alumnado puede elegir la tarjeta que quiera, y debajo del dibujo escribir el nombre que recibe el objeto, animal, planta... representado. Tras ello, pueden decidir pegar la tarjeta en la agenda escolar o incluirla en un folio, dibujando ellos mismo el contexto donde se encuentra el objeto de la tarjeta. En esta segunda opción, pueden elaborar una frase que incluya al objeto y al contexto. Por ejemplo, *Pepa* una de las niñas de clase escogió una tarjeta en la que venía representado un caballo; la pegó en el folio y dibujó una granja, resultando la siguiente frase: “El caballo Pepito está en la granja”.

Tras realizar los dibujos y escribir la frase correspondiente, nos sentamos en la asamblea para exponer y compartir los dibujos, de forma voluntaria cada niño fue presentando a los compañeros su dibujo y explicando el porqué de haber escogido esa tarjeta, relacionándolo con su vida personal. Si algún alumno o alumna no le apetecía presentar su dibujo ante los compañeros (por vergüenza, incomodidad o cualquier motivo) se respetaba su decisión. *Pinta* explica: “al niño o niña que le apetezca compartir el dibujo que ha hecho y explicarnos por qué ha elegido esa tarjeta estupendo, pero nadie está obligado, solo lo hacemos si nos apetece compartirlo”. Todos los niños quisieron compartir su dibujo.

Junto con ello, en el aula de *Pinta* encontramos sobre la pizarra unos carteles pegados a la pared, en los cuales hay diferentes dibujos sobre distintas profesiones que representan las responsabilidades del aula, tales como:

- El/La meteorólogo/a: persona encargada de poner la fecha en el calendario de la clase y mirar por la ventana para decir el tiempo meteorológico.
- El/La secretario/a: según la actividad que se vaya a realizar, la persona se encarga de organizar y repartir el material entre los compañeros. En esta tarea se ponen en práctica los principios de igualdad y compañerismo repartiendo de forma justa a todos los compañeros por igual.
- El/La jardinero/a: persona encargada de cuidar las plantas, debe regarlas y procurar su bienestar, decidiendo el sitio donde puede estar la planta para tomar el sol; de esta manera se procura una educación medioambiental basada en el cuidado y respeto de todos los seres vivos.
- El/La veterinario/a: persona encargada de cuidar a las tortugas Tina y Susi, tiene que proporcionarle agua y comida.
- El/La informático/a: persona encargada de cuidar los ordenadores, debe encenderlos y apagarlos, procurando dejar todo en orden tras su uso (se dispone de dos ordenadores en el aula para acceder a juegos interactivos).
- El/La científico/a: persona encargada de hacer experimentos, juegos matemáticos, resolución de puzles...
- La patrulla del reciclaje: persona que se encarga de llevar los residuos del contenedor del aula a los contenedores que hay en los pasillos. Los viernes de cada semana, un curso distinto se encarga de llevar los contenedores del centro a los del pueblo.

Estas responsabilidades del aula se distribuyen y reajustan diariamente en función del número de alumnos que hay, así todos tienen una función asignada en la clase. Cada día se rotan de forma que todo el alumnado realiza todas las tareas a lo largo de las semanas. El alumnado ya conoce las tareas que conlleva cada responsabilidad y las asume como propias, entendiendo que para el buen funcionamiento de la clase es necesario que cada persona contribuya con su labor; fomentando y desarrollando la autonomía, responsabilidad cívica y el sentimiento de pertenencia al grupo.

Por otro lado, como se ha explicado anteriormente, las visitas al aula fueron realizadas a finales del mes de enero, coincidiendo con la celebración del día escolar de la Paz y la No Violencia (jueves, 30 de enero). Para celebrarlo, en colaboración con la alcaldesa del pueblo, se cedió el Ayuntamiento para celebrar dicha efeméride. Todo el alumnado y profesorado del centro fuimos a la Plaza Mayor, y bailamos al son de la canción “Vivan las manos de colores” del grupo vallisoletano *Happening*. Fue un momento muy especial y emotivo, de unión entre todos los miembros del colegio; sumándose vecinos y familiares que transitaban por la zona.

Por otro lado, respecto a las actividades planteadas en el aula, gracias a su carácter abierto y flexible, no hay una norma que estipule qué está bien y qué es incorrecto, de forma que el abanico de posibilidades es muy amplio y todos los niños y las niñas pueden desarrollar el proceso de aprendizaje en función de sus necesidades.

Finalmente, cabe mencionar el caso de *Dana*, una alumna con desconocimiento del idioma que se ha incorporado tardíamente a la clase, siendo su segundo día. El resto de niños se mostraron muy contentos al tener una compañera más en clase y procuraban explicarle y enseñarle cómo se hacía cada tarea de clase. Aprovechando mi estancia en el aula, me coordiné con *Pinta* para realizar un apoyo individual a *Dana* de forma simultánea con el resto de niños. *Pinta* me explicó que había que darle su espacio y tiempo de adaptación de forma que, paulatinamente, *Dana* fuera explorando el entorno, acomodándose y cogiendo confianza.

**• Contexto 3. Centro de Educación Infantil y Primaria de Segovia, aula de la maestra Juana con el alumnado de 1º de Educación Infantil, de 3 años de edad, siendo un total de veinticinco alumnos.**

Las visitas al aula fueron realizadas en época de Carnaval, estando sumergidos en un proyecto sobre dicha temática. En las actividades juega un papel fundamental las negociaciones dialógicas entre los propios niños y niñas, como con la maestra. El alumnado



ha trabajado sobre esta festividad, decidiendo sobre qué disfrazarse y elaborando su propio disfraz.

Este proyecto tiene un carácter amplio, abierto y flexible. En él, el alumnado participa de forma activa desde la toma de decisión sobre su disfraz, donde se respetan los gustos de cada persona; hasta la elaboración de los disfraces, en función de lo que hayan escogido, se encargarán de pintar, recortar, vestirse, buscar materiales... Concretamente, durante la elaboración de los disfraces la maestra me propuso la salida al patio exterior con dos alumnos para la recogida de ramas caídas como materiales. De esta manera, el entorno del colegio se convirtió en un lugar de aprendizaje más a explorar por los pequeños, entrando en contacto con la naturaleza, descubriendo las características físicas de los elementos que la componen y haciendo observaciones que expresaban de la siguiente forma: “Este... este palo es muy grande, hay que hacerlo pequeñito” mientras dividía el palo en dos partes; “¡Ay! me he manchado... es que esto está mojado”. Entre ambos contaron los palos recogidos en total dividiéndolos a partes iguales por decisión propia alegando que era mejor para los dos tener el mismo número de palos, hecho que me llamó la atención.

Otra de las actividades en las que participé fue la desarrollada por otra compañera docente voluntaria en el aula. Consistió en realizar una *performance* teniendo como material ropa y trapos. Para ello, según los colores de la ropa creamos un círculo cromático en el suelo y sin dar ninguna pauta ni regla, se dejó que libremente los niños y niñas interactuaran con el material, explorando las texturas, interaccionando con los compañeros, disfrazándose, experimentando con las posibilidades que ofrecían los materiales...

La última parte de la actividad fue más dirigida, dando ciertas pautas; se reprodujo la obra musical “El carnaval de los animales” de Camille Saint-Saëns, sonando algunos de los movimientos como *El elefante*, *Acuario* o *Gallinas y gansos*; estableciendo una relación icónico-musical entre la composición musical y el animal al que representa. De esta manera, se profundizó en el juego simbólico y la actividad motriz, imitando las características de los animales. Para finalizar, se realizó una actividad de relajación.

Tras ello, realizamos una pequeña asamblea sobre la actividad en la que se preguntó si les había gustado y si querían añadir algún comentario más. El grado de satisfacción respecto a la actividad fue muy alto. En este diálogo colectivo, un niño expresó: “Me lo he pasado bien y regular” y se le preguntó el porqué. Nos contó que había tenido una discusión con otro

compañero: “Es que *Jorge* me ha...”, y la maestra intervino explicando que cuando queremos hablar de un compañero, es importante pedirle permiso a él primero: “*Jorge*, ¿puedo hablar de ti?” y si el compañero nos lo permite proseguimos con la narración, pero siempre guardando el respeto y teniendo el permiso de la persona de la cual vamos a hablar. A partir de ese momento, el diálogo se produjo entre ambos niños, hablando desde el respeto y la educación, llegando a la conclusión de que había sido un malentendido, solucionándolo. Una vez más, el conflicto es aprovechado como oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal.

Otra de las actividades en las que participé fue en el parlamento, mencionado anteriormente. En él, las personas nos distribuimos de la misma manera que en la asamblea sentándonos en círculo, de forma que estemos al mismo nivel y la comunicación visual sea buena. Repasamos las normas consensuadas en días anteriores, las cuales se muestran visibles estando escritas; y de forma conjunta entre todo el grupo se decide cuál sería la nueva norma que se iba a añadir. Estas normas o leyes tienen un carácter inclusivo y colectivo íntegro, desde la decisión de añadirlas ya que todos los niños y niñas participan y hacen uso de su autonomía para decidir qué ley quieren, hasta el fin último de la norma, ya que todas son normas de la clase por lo que repercuten sobre las acciones y palabras de todo aquel que participe en el aula.

Por ejemplo, la norma que se decidió fue: “Hay que recoger los juguetes del suelo cuando se termine de jugar”, la cual fue propuesta por un niño que, justo en la actividad anterior se había tropezado con un juguete caído. Se reflexionó conjuntamente sobre la importancia de recoger los materiales una vez terminados de usar para que no ocurriera ese incidente así como para que no se extraviaran. Las intervenciones de los niños y las niñas me sorprendieron, mostraban un alto grado de reflexión y madurez a la hora de expresar sus opiniones y ejercer su derecho de palabra, siendo partícipes del proceso democrático y dialógico de toma de decisiones sobre las normas de clase.

Como he podido observar, y en la entrevista la maestra me lo expresó claramente, todas las actividades que realizamos son abiertas y flexibles, de forma que todo el alumnado pueda acceder a ellas, sin necesidad de adaptaciones, ya que no hay una norma a la que los alumnos y alumnas deban llegar. Junto con ello, las actividades están íntimamente relacionadas con los intereses y gustos del alumnado, dando libertad de elección, expresión y actuación.

• **Contexto 4. Centro de Educación Infantil y Primaria de Ávila, aula del maestro Arturo con el alumnado de 2º de Educación Primaria, de 7 años de edad, siendo un total de veinte alumnos.**

Al comienzo de la jornada escolar, no realicé la observación participante con Arturo, el maestro implicado en la investigación; sino que por motivos organizativos, se me invitó a participar con Laura, maestra de 3º de Infantil y Jefa de Estudios. Se me explicó que iban a realizar una tertulia literaria dialógica. Mediante una ficha en la que se expone un fragmento del texto. Tras leerlo, los alumnos tienen que hacer un dibujo representando una idea del fragmento, y finalmente tienen que elegir una palabra del texto que les haya gustado por algún motivo. La maestra y voluntarios que intervinimos en la tertulia, en este caso la investigadora, participan de la misma forma que el alumnado, siendo uno más en el grupo.

Tras las presentaciones, nos dispusimos en la asamblea y entre todos los alumnos se leyó el texto. Después de la lectura, el encargado del día comenzaba exponiendo la palabra elegida, explicando el porqué y mostrando su dibujo. Los compañeros que hubieran elegido esa misma palabra levantaban las manos, contando sus motivos que en algunas ocasiones coincidían entre ellos.

En el transcurso del diálogo las intervenciones más sonadas fueron: “Estoy de acuerdo con...” o “No estoy de acuerdo con...”, resaltando que el posicionarte de acuerdo en desacuerdo se hace respecto a la idea y opinión de la persona, no con su persona. Otra de las intervenciones más repetidas fue: “Quiero hacer una pregunta a *Juan* sobre su pueblo: ¿allí hay vacas y gallinas también? Porque en mi pueblo sí”, por ejemplo en este caso una compañera preguntó a *Juan* sobre su pueblo, ya que éste había contado que su palabra elegida había sido esa porque le recordaba a la casa de sus abuelos en el pueblo.

A través de estas tertulias, el alumnado relaciona el texto con su entorno más cercano y sus vivencias, conectando los aprendizajes generados en la lectura con su contexto personal. De esta forma, los niños se conocen unos a otros entablando lazos de amistad y profundizando en el ámbito social.

El otro contexto donde realicé la observación fue el aula de 2º de E.P., con 20 alumnos, junto con *Arturo* como maestro de educación compensatoria. Al llegar al aula hablamos con la maestra tutora para organizar la sesión y conocer qué íbamos a trabajar. *Arturo* me explicó que en el aula había cinco alumnos que requerían de apoyo educativo, el cual realizaba él de

acuerdo con la cultura inclusiva y sus convicciones morales de forma que realiza el apoyo dentro del aula en gran grupo.

Así, la actividad a realizar era por grupos cooperativos y consistió en recomponer una carta que había recibido el colegio escrita por el alcalde de Ávila invitándoles a conocer el Ayuntamiento. La explicación comenzó con las siguientes palabras de *Arturo*: “Necesitamos la colaboración de cada uno de vosotros porque os tenemos que contar una cosa... Nos ha enviado una carta el Ayuntamiento, invitándonos y claro, como hemos dado los medios de comunicación... Hemos pensado que seguro que vosotros nos podéis ayudar...”.

El alumnado se distribuyó en cinco grupos de cuatro integrantes cada uno. Se repartió un fragmento de la carta a cada miembro, teniendo que leerlo en voz alta a los compañeros, explicar cuál era el significado y la intencionalidad del párrafo y, mediante el diálogo y consenso, llegar a un acuerdo sobre el orden de los distintos párrafos que conforman la carta. Al trabajar por grupos cooperativos, todos los miembros tenían una función individual dentro del grupo necesaria para lograr el objetivo colectivo, de forma que se generó una interdependencia positiva entre ellos. En ese momento, fuimos cuatro los maestros en el aula: la maestra tutora; *Arturo*, maestro de educación compensatoria; una maestra en prácticas y la investigadora.

Los maestros íbamos pasando por las distintas mesas observando el análisis de los alumnos sobre sus fragmentos, orientándoles hacia las características textuales para conocer el formato de una carta. Durante este transcurso, *Arturo* realizaba el apoyo a los cinco alumnos que lo precisaban, sin necesidad de señalarles o de darles un trato diferente. Concluimos con la reconstrucción de la carta gracias al trabajo y compromiso individual de cada alumno dentro de la dinámica conjunta de la actividad.

En las actividades y tareas observadas, la tertulia literaria dialógica y los grupos cooperativos, aprecié el carácter abierto y flexible acorde con la perspectiva inclusiva, de forma que todo el alumnado pueda acceder a su realización sin dificultad alguna.

### **ANEXO VI.3. La organización del aula**

El aula, como espacio de aprendizaje entre otros lugares, ha de tener unas características que la capaciten para atender a todo el alumnado en su conjunto, facilitando su acceso y respondiendo antes sus necesidades. Para ello debemos prestar especial atención y revisar

todos los elementos que la componen, reflexionando sobre las posibilidades metodológicas que nos ofrece, la utilización y efectividad de los espacios y materiales, y la optimización del tiempo. Los docentes tenemos que tener presente que la arquitectura escolar es una herramienta más a utilizar en nuestro discurso pedagógico, transmitiendo un sistema de valores y un marco para el aprendizaje sensorial y motriz.

Concretamente, en este apartado abordaremos las observaciones realizadas ateniendo a aspectos como la distribución espacial del aula, la organización temporal y la participación y colaboración entre docentes.

A continuación, exponemos las observaciones vinculadas a este indicador realizadas en los distintos contextos educativos.

**• Contexto 1. Centro Rural Agrupado de la provincia de Segovia, aula de la maestra *María* con el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, de 10 y 11 años de edad, siendo un total de doce alumnos.**

En cuanto a la distribución del espacio del aula de referencia (5º y 6º de E.P.) se caracteriza por ser de gran tamaño con relación al número de alumnado, el cual se distribuye en dos grupos según los cursos. La maestra tiene su propia mesa aunque no suele hacer gran uso de ella, ya que su labor suele ser bastante activa estando en movimiento. También se dispone de una pequeña biblioteca de aula, de la cual hacen uso constantemente el alumno tanto para buscar información como para leer de forma recreativa. Sobre unos armarios encontramos unos carteles en los que se representan un conjunto de libros y hay escrito el nombre de cada alumno. Algunos de los libros están coloreados y otros en blanco; de esta manera se tiene un seguimiento de la lectura que realiza cada alumno, teniendo que llegar a colorear todos los libros en su conjunto a lo largo del trimestre. Cada dos semanas los alumnos presentan a sus compañeros el libro que se estén leyendo en el momento como si lo estuviera vendiendo, intentando causar intriga y curiosidad mediante sus comentarios sobre la lectura.

Cabe explicar que las observaciones no fueron llevadas a cabo en el aula de referencia sino en otra aula auxiliar. El colegio dispone de varias aulas auxiliares, por lo que tienen distintos espacios para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta aula es amplia, con un gran espacio diáfano el cual da la posibilidad de reestructurar el mobiliario como convenga en función de la actividad a realizar (grupos interactivos, tertulias literarias

dialógicas...). Al fondo del aula, hay un expositor donde se muestran fotos de cada alumno y elaboraciones suyas como maquetas o dibujos.

• **Contexto 2. Centro Rural Agrupado de la provincia de Segovia, aula de la maestra *Pinta* con el alumnado 2º y 3º de Educación Infantil, de 4 y 5 años de edad, siendo un total de trece alumnos.**

Al llegar al aula de Infantil a primera hora, me encontré con los monitores del transporte escolar que acompañaban a los niños hasta el interior del aula, esperando a que llegara *Pinta*. En frente de la puerta, en el pasillo están dispuestos los percheros donde los niños y las niñas dejan sus pertenencias. El aula es de gran tamaño y se distribuye en dos partes; en una de ellas encontramos varias mesas, con pequeños estantes con los materiales al alcance de los niños; una pizarra situada en la parte baja de la pared sobre la que se exponen las tareas del aula mencionadas anteriormente, y en una esquina un gran rincón con materiales de todo tipo. Al otro lado del aula, encontramos un espacio diáfano con una alfombra y tres bancos, donde se realiza la asamblea, siendo un espacio flexible y adaptable a las necesidades que se requieran. Encontramos también una biblioteca de aula, varias plantas, una pecera donde está una pequeña tortuga que es la mascota de la clase, y una zona con ordenadores. También se cuenta con un cuarto de baño propio.

En cuanto a la organización temporal, no se rigen por horarios cerrados ni se emplea el timbre, solo es utilizado para marcar el comienzo y el fin de la jornada escolar así como la salida y la entrada del patio; las sesiones se organizan en torno a las actividades previstas, dando el tiempo necesario para realizarlas. En cuanto a la distribución del alumnado, los niños y las niñas se sientan en las mesas de forma aleatoria según quieran, no se hace ninguna distinción por edad.

Tras terminar las actividades llegaba la hora del recreo, de forma previa todos los niños van al cuarto de baño a lavarse las manos. En el lavabo cuentan con unos carteles en los que se exponen las conocidas “historias sociales”, explicando el procedimiento de lavarse las manos mediante pictogramas. Gracias a ello, mediante los pictogramas se establecen unas pautas para organizar el lavado de manos de la forma más económica y saludable posible; y posibilitando que el mensaje sea entendido por todas las personas visualmente. Después, almuerzan en el aula y luego salen al patio.

• **Contexto 3. Centro de Educación Infantil y Primaria de Segovia, aula de la maestra Juana con el alumnado de 1º de Educación Infantil, de 3 años de edad, siendo un total de veinticinco alumnos.**

Al entrar al aula lo primero que llamó mi atención fue la amplitud y luminosidad de esta. A la entrada se encuentran los percheros donde los niños y las niñas colocan las prendas y objetos personales. En este pequeño rincón, la maestra cuenta con un recambio de ropa de cada niño; ya que pueden tener todavía algún que otro problema con el control de esfínteres.

Uno de los días así surgió, y la niña en cuestión se pudo cambiar sin ningún problema, siendo un trámite totalmente normalizado. La maestra me explicó: “Yo no tengo porqué andar llamando a ningún padre, madre, abuelo o a quién sea para que venga a cambiar a *Natalia*, es que es una tontería. Todos tienen aquí su ropa de cambio y no hay problema. Y lo que tampoco podría permitir claro, es dejar a *Natalia* sin cambiar y que se quede así el resto de la mañana, no, no. Durante toda la mañana, yo soy tutora y ejerzo como tal. Yo no dejaría a mi hijo quedarse meado toda la mañana ¿no? Claro que no. Pues a mis alumnos tampoco”. Creo que esta declaración dice mucho del compromiso docente que tiene la maestra con las familias, con los niños y las niñas, y con la profesión docente.

Continuamos avanzando por el aula y nos encontramos en el espacio central donde se sitúan cuatro mesas con seis sillas cada una. Los alumnos se distribuyen en las mesas de forma espontánea cada día, no hay una colocación fijada ni sitios asignados. La maestra entiende que los grupos no están conformados todavía, las relaciones entre los niños y las niñas no están consolidadas y son todavía muy egocéntricos, por lo que se da libertad para que se sienten como quieran libremente y así los grupos se vayan conformando solos. Aunque por lo observado, las mesas no es un espacio muy utilizado, únicamente para aquellas tareas que lo requieran.

Junto con ello, encontramos el rincón de la asamblea, donde hay una gran alfombra en la que nos situamos todas las personas que estamos participando en ese momento en el aula, de forma que todas quepamos y nos podamos ver unas a otras. En este rincón hay una gran pizarra en la pared, que sirve como herramienta para anotar ideas o recordatorios que están a la vista de todos.

En esta misma pared encontramos los productos elaborados por los niños, dibujos colgados que están a la vista de todo aquel que entre. Bajo estos dibujos, encontramos unos

estantes que constituyen la biblioteca de aula, de pequeña estatura, de forma que está a la altura del alumnado y este puede acceder sin problema a los cuentos. En otro rincón se encuentra una casa construida con su cocina y mesa como lugar de juego, junto con otros múltiples rincones con materiales diversos para jugar. Todo ello se encuentra al alcance de los niños en todo momento.

En el aula encontramos una puerta que comunica con un cuarto de baño común con la clase de 2º de E.I. Con relación a ello, la maestra me explicó claramente que no hay una hora para ir al baño: “Ahora todos vamos al baño. No, no. Es ridículo. ¿Cómo van a tener todos ganas de ir al baño al mismo tiempo? Esa idea es para facilitar la tarea al profesor y que todos vayan a la vez, pero no tiene sentido. Imagínate que a nosotros en nuestros trabajos nos obligaran a ir al baño a la vez, ¿verdad que no? Pues con los niños igual. Cada uno tiene que saber cuando tiene la necesidad de ir, y ahí también vas dejando que hagan uso de su autonomía”.

Los tiempos no están marcados de forma cerrada y fija, sino que se van adaptando según el transcurso de las actividades. Así, hay algunas prácticas que se realizan rutinariamente, como la celebración de la asamblea o el parlamento, mencionado anteriormente. En cuanto a los recursos humanos, es frecuente encontrar en el aula a la maestra acompañada. Durante mis visitas, participaron también maestras en prácticas, personas voluntarias... En el aula están normalizadas las visitas y la presencia de otros agentes educativos.

Al finalizar la jornada lectiva, la maestra suele concluir con la lectura de un cuento. En esta ocasión, terminamos con una lectura de un cuento que trajo uno de los niños “El pollo Pepe” de Nick Denchfield y Ant Parker. Es un bonito broche para terminar la jornada escolar, los niños y las niñas están tranquilos e interesados en la lectura de la maestra. Suena el timbre pero no se alteran, terminan de escuchar gustosamente el final del cuento y marchan con sus familias.

**• Contexto 4. Centro de Educación Infantil y Primaria de Ávila, aula del maestro Arturo con el alumnado de 2º de Educación Primaria, de 7 años de edad, siendo un total de veinte alumnos.**

En cuanto a la distribución del espacio de las aulas observadas, tanto en la de Educación Infantil como en la Primaria, el alumnado está distribuido en grupos. En el aula de Infantil, se



tiene un espacio diáfano para realizar las asambleas; en el caso del aula de Primaria, no se dispone de tanto espacio.

Por otro lado, visitando el centro con *Arturo*, me enseñó los distintos espacios con los que cuentan; concretamente llamó mi atención el denominado “Aula del futuro”, cuyo proyecto del que procede desconocía. Me enseñó las distintas posibilidades que ofrece, pudiendo adaptar el mobiliario de la forma que se quiera, logrando un espacio flexible para todo tipo de actividades, agrupamientos y necesidades.

#### **ANEXO VI.4. La coordinación entre los distintos agentes educativos**

En el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental la colaboración y participación de todos los miembros de los distintos colectivos que integran la comunidad educativa para lograr una escuela unida. Las relaciones entre los distintos miembros se han de establecer sobre los principios de diálogo, respeto, escucha y empatía, para tejer unos lazos fuertes y significativos que las sostengan.

Esta coordinación ha de partir desde el propio profesorado, considerando la labor educativa como un proceso colectivo. La colaboración docente repercutirá directamente en el ámbito profesional de los maestros, ayudando y facilitando el desarrollo de la enseñanza; así como en el ámbito personal, encontrando apoyo, respaldo, consejo y confianza en los compañeros de profesión. De esta forma, no solo se optimizará la docencia sino que desde el enfoque inclusivo que perseguimos, se mejorará la capacidad de respuesta y atención personalizada a todo el alumnado.

Por otro lado, hemos de tener en cuenta a las familias como factor clave para poder desarrollar plenamente y en las mejores condiciones posibles el aprendizaje de nuestros niños y niñas. Todos contribuimos en su formación ciudadana y crecimiento personal, por ello, es necesario que mediante el consenso y el diálogo se acuerden las vías por las que construir el camino hacia la realización personal.

Concretamente, en este apartado abordaremos las observaciones realizadas ateniendo a aspectos como la colaboración y participación entre docentes, entre la escuela y las familias y la relación del centro con el entorno que lo rodea conectando todos los aprendizajes que conforman la educación 360.

A continuación, exponemos las observaciones vinculadas a este indicador realizadas en los distintos contextos educativos.

• **Contexto 1. Centro Rural Agrupado de la provincia de Segovia, aula de la maestra *María* con el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, de 10 y 11 años de edad, siendo un total de doce alumnos.**

En cuanto a la relación familia-escuela, al igual que la investigadora participó en la tertulia literaria y en los grupos interactivos, la maestra me explicó que todas las familias habían ya participado en los grupos interactivos al menos una vez. Nos encontramos en un centro muy abierto en el que se promueve la participación de las familias tanto en las actividades complementarias como en las propias actividades de aula.

Concretamente, como la maestra *María* concilia la labor de tutora junto con el cargo directivo, pude observar algunas de las tareas que desempeña con relación a las familias, respecto a temas relacionados con servicios como el comedor y el transporte escolar así como otros de ámbito más personal. El equipo directivo ha fomentado actitudes de escucha y respeto entre toda la comunidad educativa, haciendo que las relaciones interpersonales se forjen en un clima de confianza y diálogo entre todos los miembros.

En este centro lo que hemos podido presenciar perfectamente es la gran colaboración que existe entre el personal docente. La mayoría del tiempo el grupo se encuentra acompañado por las dos maestras tutoras: *María* y *Elena*, quienes ostentan los cargos de directora y secretaria, respectivamente. El trabajo coordinado entre ambas destaca por su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje repercutiendo muy positivamente en él y en la atención personalizada a todo el alumnado. En actividades como las mencionadas anteriormente, las tertulias literarias o los grupos interactivos, se llega a contar con varios adultos ya sean docentes, docentes en prácticas, familias, voluntarios...

La estancia de la investigadora en el centro, por motivos ajenos, no terminaba al concluir la jornada escolar, sino que permaneció en él hasta el comienzo de las actividades extraescolares. Así, pude comprobar que la mayoría del alumnado asiste a las actividades ofertadas por los maestros tales como: taller de relajación (yoga y mandalas), taller de hilo y aguja o vídeo fórum.

Hablé con varios docentes los cuales me comentaron la importancia de las actividades extraescolares debido al contexto del centro, ya que en el entorno donde reside el alumnado la oferta de actividades es limitada al tratarse de un pueblo pequeño. Desde el centro el profesorado, las familias y el alumnado valoran los aprendizajes informales y no formales, asistiendo a las actividades extraescolares.

Junto con ello, en el centro se promueven las salidas didácticas con la pretensión de que todo el alumnado pueda asistir a ellas, ya que una parte del alumnado tiene un acceso cultural muy limitado.

• **Contexto 2. Centro Rural Agrupado de la provincia de Segovia, aula de la maestra *Pinta* con el alumnado 2º y 3º de Educación Infantil, de 4 y 5 años de edad, siendo un total de trece alumnos.**

En cuanto a las relaciones con las familias, el aula se muestra como un lugar abierto a la participación y colaboración de estas. Desde el comienzo de la jornada escolar, el aula se encuentra abierta independientemente de que esté la maestra o no; así los niños que llegan pueden ir entrando. Al llegar al aula nos encontramos con varios niños acompañados por sus abuelos o por los monitores del transporte escolar, enseñándoles los trabajos realizados, las tortugas o las plantas de la clase...

En cuanto a los aprendizajes informales y no formales, mediante las actividades que se realizan se conectan de forma continua, desarrollando la denominada educación 360. Por ejemplo, en la asamblea realizada el lunes 27 se comenzó preguntando por las actividades o planes hechos durante el fin de semana. Los alumnos fueron contando sus historias y *Pinta* propuso: “Me estáis contando unas cosas chulísimas chicos y estoy pensando... ¿Qué os parece si cada uno escribimos una frase del fin de semana y hacemos un dibujo?”, los niños respondieron maravillados ante la propuesta de *Pinta*.

Así, la maestra escribió en pequeños papeles la frase que cada niño eligió: “He visto un tractor verde muy grande con mi papá”, “He paseado a mi perrito Black por el campo”, “He jugado con mis primas en el parque”... De esta forma, la actividad de escritura no es forzada ni impuesta, es el alumnado el que decide qué quiere escribir, entendiendo la escritura como un medio de comunicación a través del cual contar una historia, en este caso: una de sus experiencias en el fin de semana.

Acompañando la escritura con los dibujos, se establece una relación entre el lenguaje verbal y el figurativo. Así se conectan los aprendizajes formales con los informales, y se profundiza en la vida personal de cada niño conociéndole en otros ámbitos de la vida.

• **Contexto 3. Centro de Educación Infantil y Primaria de Segovia, aula de la maestra Juana con el alumnado de 1º de Educación Infantil, de 3 años de edad, siendo un total de veinticinco alumnos.**

En cuanto a la relación familia-escuela, aunque no he podido observar la participación directa en el aula de familiares, estos sí que tienen una participación activa en el aula, siendo un lugar de aprendizaje en el que cualquier persona es bien recibida. De forma previa a comenzar el curso, las familiares participaron en la reforma y adaptación del aula, construyendo algunos de los inmuebles, en la elaboración de la programación propuesta por la maestra... Existe una muy buena relación entre la maestra y las familias, están en contacto de forma diaria; la maestra les informa de las prácticas que se realizan en el aula.

Durante los distintos proyectos que se realizan, en este caso el proyecto vinculado al Carnaval en el que nos encontramos inmersos, se invitó a las familias a participar aportando materiales, su compañía y esfuerzo para la realización de los disfraces... siendo el aula un lugar abierto a la comunidad educativa.

Así, el alumnado tiene normalizado las visitas espontáneas que realizan familiares, alumnado de otros cursos, docentes en formación, o cualquier otro agente de la comunidad educativa. El primero de los días de observación estuvimos cinco maestras en el aula, y el segundo día tres maestras.

Por otro lado, en los momentos en que se celebra la asamblea, se aprovecha para dialogar sobre temas cercanos al alumnado, donde éste se expresa libremente y comparte sus aprendizajes informales y no formales, construyendo así un discurso más rico y común para todos y todas.

Por ejemplo, hablamos de la familia ya que algunos alumnos y algunas alumnas van a tener hermanos; sobre la época medieval aprovechando una salida didáctica que se iba a realizar al Alcázar de Segovia, que algunos niños y niñas ya conocían y nos pudieron explicar lo que sabían, y recibimos una visita en el aula de alumnos de cursos más altos, aprovechando

para preguntarles sobre este monumento... En relación al proyecto del Carnaval, trabajamos sobre las características de los diferentes personajes de los que se iban a trabajar.

• **Contexto 4. Centro de Educación Infantil y Primaria de Ávila, aula del maestro Arturo con el alumnado de 2º de Educación Primaria, de 7 años de edad, siendo un total de veinte alumnos.**

En el centro educativo de Ávila, fui a conocer a Arturo el director del colegio. Al comienzo de la jornada escolar, él tenía que atender algunas ocupaciones, por lo que se me invitó a asistir al aula de 3º de Infantil con otra maestra, donde había 19 alumnos de 5 años, en la que realicé la tertulia literaria dialógica explicada en apartados anteriores. Esta invitación me mostró el carácter abierto y amable del centro y la buena relación de colaboración entre los docentes, organizándose para poder atenderme en todo momento.

En cuanto a la relación familia-escuela, de forma directa no he podido realizar ninguna observación como tal. Aunque hablando con la maestra de 3º de E.I. me comentó que las familias participaban frecuentemente en las tertulias dialógicas realizando la misma tarea que el alumnado, siendo un miembro más en el grupo.

Mediante la tertulia dialógica con el alumnado de Infantil he podido observar cómo conectan los conocimientos previos de su entorno personal con la lectura, realizando analogías y estableciendo relaciones entre ambos contextos. Por otro lado, en la actividad realizada en 2º de Primaria, a través de la actividad de reconstrucción de la carta, podemos observar cómo se conectan los aprendizajes formales con el entorno que rodea al aula desde la propia preparación de esta, con el objeto de desarrollar un proceso de aprendizaje significativo, contextualizado y personalizado. De esta forma, podemos observar no solo la colaboración entre docentes para la programación y desarrollo del proceso educativo, sino también la relación con otras entidades externas, en este caso el ayuntamiento, formado entre todos la comunidad educativa.

## **ANEXO VII. MATERIALES**

Los materiales que exponemos a continuación, han sido recogidos por el interés que nos suponen para nuestra investigación, completando así la información obtenida a través de las entrevistas y las observaciones realizadas, que hemos expuesto anteriormente.

### **ANEXO VII.1. Correos informativos del PID**

Durante el desarrollo de la investigación, hemos recibido varios correos electrónicos informativos sobre las reuniones del PID de forma previa, informando la fecha, la hora, el lugar y el cometido de la reunión; y a posteriori, realizando un breve resumen de lo trabajado:

El primer correo informativo data el 23 de noviembre (2019) sobre la reunión del día 27, primera reunión a la que asistimos. En él se explica lo trabajado hasta el momento: el decálogo elaborado en el curso anterior 2018/2019; de tal manera que partiendo de él, se elaborara el «Manual de acción para la inclusión». En este momento, se contaba con los primeros cinco preceptos siguientes:

1. Valoración de la diversidad como riqueza.
2. Máximas expectativas para todo el alumnado.
3. Compromiso ético del profesorado con la justicia social.
4. La escuela, agente de compensación social.
5. Búsqueda de la equidad, no desde el paternalismo.
6. Trabajo de valores en el aula.

Tras la reunión, el día 29 de noviembre, se nos envió un correo explicativo sobre lo trabajado en dicho encuentro: la distribución de los preceptos del decálogo en pequeños grupos para desarrollarlos y la elaboración de una introducción; e informando que la próxima reunión sería el día 22 de enero (2020).

En la segunda reunión (día 22 de enero) concluimos los seis primeros preceptos del decálogo, revisamos el séptimo precepto: “El profesorado crítico y reflexivo”, y el undécimo precepto: “La reorganización del centro y el aula para atender a la diversidad”, junto con la introducción. También hablamos de temas como la educación 360, la globalización de horarios en las escuelas o movimientos que buscan la renovación pedagógica como con el Concejo educativo o la Conspiración pedagógica. Junto con ello, distribuimos los puntos restantes entre los miembros del PID:

- Coordinación horizontal entre todos los agentes educativos.
- Aprendizaje en todos los ámbitos educativos (educación 360).
- Construcción de un proyecto colectivo de escuela.

Y se contemplaron las siguientes ideas:

- Realizar “píldoras”, vídeos breves, para tratar algún aspecto de la inclusión, con reflexión y con propuestas concretas.
- Hacer alguna actividad abierta de formación como cursos, charlas o talleres, sobre una metodología inclusiva o sobre una parte de la misma.

Sobre estas ideas no se concretó nada, bajaríamos sus posibilidades en la siguiente reunión, el día 6 de marzo.

El día 7 de marzo, se nos envió un correo explicativo sobre todo lo trabajado en la tercera reunión: en este momento disponíamos de once de puntos realizados de los quince que tendría el manual. Así, los últimos cuatro puntos que quedaban por trabajar eran los siguientes:

- Flexibilidad en el currículo.
- Favorecer, desde el inicio de la escolaridad, la autonomía y la socialización del alumnado. El error como oportunidad educativa.
- Desarrollo de un modelo de evaluación formativa, compartida, y que promueva la autoevaluación.
- Desarrollar procesos de metaevaluación.

También se acordó hacer un ensayo de elaboración del primer microespacio audiovisual o “píldora de conocimiento”. Por otro lado, también se decidió llevar a cabo un taller, coordinado e impartido por miembros del PID, sobre un elemento básico del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que pudiera ser llevado a cabo de modo inclusivo: “Aprender a leer y escribir son sentido... naturalmente”. La fecha fijada para su realización fue el día 17 de abril, de 16 a 21 horas, con la intención de invitar al alumnado de la Facultad de Educación del campus María Zambrano, de la Universidad de Valladolid; así como a maestros y maestras. Finalmente, se acordó la fecha de la siguiente reunión, el día 1 de abril.

Cabe explicar que la tercera reunión del día 6 de marzo fue el último encuentro presencial del PID debido a la crisis sanitaria derivada del Covid-19, estableciéndose el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, *por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19.*

### **ANEXO VII.2. Decálogo del «Manual de acción para la inclusión»**

El decálogo, en sus inicios, estaba formado por un total de veinticuatro preceptos:

Tabla 11.

*Decálogo inicial.*

Decálogo inicial
1. Valoración de la diversidad como riqueza.
2. Máximas expectativas para todo el alumnado.
3. Compromiso ético del profesorado con la justicia social.
4. La escuela, agente de compensación social.
5. Búsqueda de la equidad, no desde el paternalismo.
6. Trabajo de valores en el aula.
7. Necesidad de cambio de mirada a nivel profesional.
8. Formación docente desde y para la reflexión y la cooperación.
9. Formación política de manera que se sepan analizar las escuelas desde un punto de vista de democracia y de inclusión y se denuncien las dobles redes.
10. Coordinación profesional y profesional/familiar.
11. Reorganización del aula y tiempo para atender el trabajo individual y grupal. Utilizar diferentes metodologías y diferentes recursos que favorezcan la autonomía, el autoaprendizaje y los derechos del alumnado.
12. Reorganización de los recursos en el aula para favorecer el desarrollo personal de todos y todas.
13. Flexibilidad en la organización escolar.
14. Igualdad de oportunidad de aprendizaje en todos los ámbitos educativos (nivel formal, no formal e informal).
15. Escuela que aprende, toda la comunidad camina junta.
16. Facilitar y colaborar en la construcción de un proyecto colectivo de escuela.
17. Diálogo y escucha activa entre todos los sectores de la comunidad educativa.
18. Propuestas asequibles y accesibles que no supongan una discriminación sociocultural o económica.
19. Flexibilidad en el currículo (intereses reales del alumnado).
20. Trabajo de valores: estrategias.
21. Favorecer, desde el inicio de la escolaridad, la autonomía y la socialización del alumnado.
22. El error como oportunidad educativa.
23. Desarrollo de un modelo de evaluación formativa, compartida, y que promueva la autoevaluación.
24. Desarrollar proceso de metaevaluación.

Fuente: elaboración propia.



Los preceptos que conformaban el decálogo inicial se acordaron agrupar y modificar mediante el trabajo coordinado y colaborativo realizado en el PID, quedando un total de quince preceptos, a saber:

Tabla 12.

*Decálogo final.*

Decálogo final
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valoración de la diversidad como riqueza.</li> <li>2. Máximas expectativas para todo el alumnado.</li> <li>3. Compromiso ético del profesorado con la justicia social.</li> <li>4. La escuela, agente de compensación social.</li> <li>5. Búsqueda de la equidad, no desde el paternalismo.</li> <li>6. Trabajo de valores en el aula.</li> <li>7. El profesorado crítico y reflexivo.</li> <li>8. Reorganización del centro y el aula para atender a la diversidad: metodologías inclusivas, espacios, tiempos y recursos humanos.</li> <li>9. Aprendizaje en todos los ámbitos educativos (nivel formal, no formal e informal) [educación 360].</li> <li>10. Coordinación profesional y profesional/familiar (coordinación horizontal entre todos los agentes educativos).</li> <li>11. Construcción de un proyecto colectivo de escuela.</li> <li>12. Flexibilidad en el currículo.</li> <li>13. Favorecer, desde el inicio de la escolaridad, la autonomía y la socialización del alumnado: el error como oportunidad educativa.</li> <li>14. Desarrollo de un modelo de evaluación formativa, compartida, y que promueva la autoevaluación.</li> <li>15. Desarrollar procesos de metaevaluación.</li> </ol>

Fuente: elaboración propia.

### **ANEXO VII.3. Performance del alumnado de 3 años, aula de Juana, CEIP de Segovia**

En el Anexo VI.2., en el tercer contexto explicamos la actividad desarrollada por una docente voluntaria en el aula de *Juana*, con el alumnado de 1º de Infantil, la cual consistió en realizar una pequeña *performance* con ropa y trapos, dejando que el alumnado interactuara con el material libremente.



*Figura 3. Performance. Fuente: elaboración propia*

Tras ello, realizamos una pequeña asamblea sobre la actividad en la que tuvo lugar el aprendizaje de solicitar el permiso de la persona sobre la que queremos hablar, para desarrollar así un diálogo respetuoso:



*Figura 4. Asamblea. Fuente: elaboración propia*

## ANEXO VII.4. Tertulia literaria dialógica

En el centro escolar de Ávila, debido a las ocupaciones de dirección de *Arturo*, se nos invitó a asistir al aula de 2º de Infantil con otra maestra, participando en una tertulia literaria dialógica sobre el libro “Platero y yo” de Juan Ramón Jiménez:



Figura 5. Tertulia literaria dialógica. Fuente: elaboración propia.

A continuación, mostramos un ejemplo de la ficha que se emplea semanalmente la cual sigue la siguiente estructura: fragmento del texto para leer, dibujo que represente una parte del texto leído, y elección de una palabra del texto que nos haya gustado:

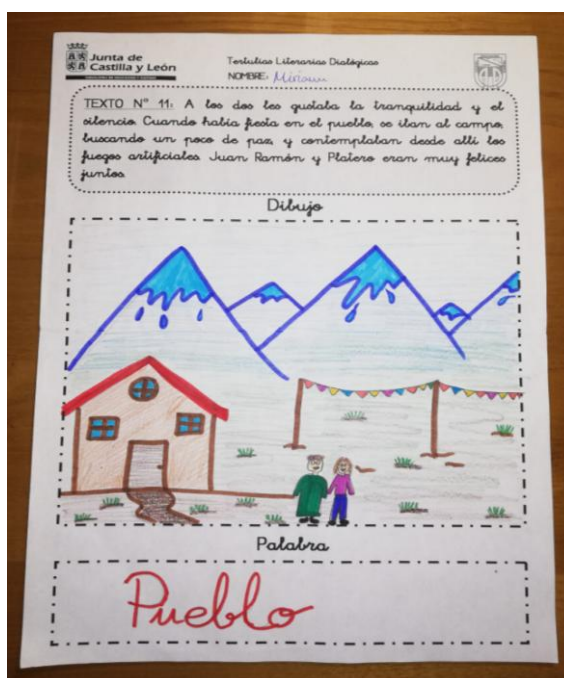


Figura 6. Ficha de la tertulia literaria dialógica. Fuente: elaboración propia.

## ANEXO VII.5. Exploración del patio escolar como lugar de aprendizaje

En el Anexo VI.2., en el tercer contexto explicamos el proyecto del Carnaval. Durante su desarrollo, acompañamos a dos alumnos al patio escolar en busca de ramas caídas como materiales para fabricar las flechas de sus disfraces de indios:



*Figura 7.* Exploración del patio escolar. Fuente: elaboración propia.

Entre ambos niños contaron los palos recogidos en total dividiéndolos a partes iguales alegando que era mejor para los dos tener el mismo número de palos, ayudándose mutuamente.



*Figura 8.* Trabajo en equipo. Fuente: elaboración propia.

## **ANEXO VIII. ENLACE A LA DEFENSA DEL TFG**