



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

TRABAJO FIN DE MÁSTER

*ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE
EN LA FORMACIÓN Y LA IDENTIDAD DOCENTE DE LOS ESTUDIANTES
PARTICIPANTES CON RELACIÓN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA*



Autora: Miriam Arribas de Frutos

Tutor académico: Luis Mariano Torrego Egado

Resumen

La presente investigación tiene como objeto de estudio conocer la formación y la identidad docente, en relación con la educación inclusiva, de los estudiantes participantes en el PID «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela». Para ello, se emplea una metodología cualitativa mediante la realización de entrevistas semiestructuradas y el planteamiento de dilemas morales a los participantes, así como la elaboración de un relato autobiográfico por parte de la investigadora. Los resultados muestran que el PID de educación inclusiva ejerce una influencia relevante en la conformación de la identidad docente y contribuye a la formación de los estudiantes que participan en él. Por otra parte, la investigación evidencia que es necesaria una transformación de la formación inicial docente orientada a la educación inclusiva, con el objetivo de formar profesionales comprometidos con la inclusión.

Palabras clave: Educación inclusiva, Proyecto de Innovación Docente (PID), Identidad docente, Formación del profesorado, Dilemas morales.

Abstract

The purpose of this research is to study the teacher training and identity, in relation to inclusive education, of the students participating in the PID "Inclusive education and training in practice. Research-action and school transformation". For this purpose, a qualitative methodology is used by conducting semi-structured interviews and posing moral dilemmas to the participants, as well as the elaboration of an autobiographical account by the researcher. The results show that the inclusive education PID exerts a relevant influence on the shaping of teacher identity and contributes to the formation of the students who participate in it. On the other hand, the research shows that it is necessary to transform initial teacher training geared towards inclusive education, with the aim of training professionals committed to inclusion.

Keywords: Inclusive education, Teaching Innovation Project, Teacher identity, Teacher training, Moral dilemmas.

ÍNDICE

Capítulo I: Planteamiento de la temática.....	1
1. Introducción.....	1
2. Objetivos.....	3
2.1. Objetivo general.....	3
2.2. Objetivos específicos.....	3
3. Justificación.....	4
Capítulo II. Marco teórico.....	6
1. La educación inclusiva.....	6
1.1. La inclusión: un reto educativo.....	6
1.2. Dimensión ética de la educación inclusiva.....	8
1.2.1. <i>Valores de la educación inclusiva</i>	9
1.3. Dimensión política de la educación inclusiva.....	11
2. La formación docente.....	13
2.1. La formación inicial docente en educación inclusiva.....	13
2.2. El PID como medio formativo docente.....	18
3. La construcción de la identidad docente inclusiva.....	20
3.1. Qué es la identidad docente.....	20
3.1.1. <i>Características de la identidad docente inclusiva</i>	21
3.2. Influencia de la FID en la construcción de la identidad docente.....	24
4. Estado de la cuestión.....	25
4.1. Búsqueda.....	26
4.2. Evaluación.....	28
4.3. Análisis.....	29
4.4. Síntesis.....	29
4.4.1. <i>Teorías y conceptos clave</i>	29
4.4.2. <i>Principales debates, contradicciones y problemas</i>	32
4.4.3. <i>Huecos y oportunidades de investigación</i>	34
Capítulo III. Metodología de la investigación.....	36
1. Diseño del estudio.....	36
1.1. Justificación del método de investigación.....	36
1.2. Enfoque y método del estudio.....	37
2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	39
2.1. Dilemas morales.....	39
2.2. Entrevista semiestructurada.....	45
2.3. Relato autobiográfico.....	49
3. Técnicas de análisis de datos.....	51
4. Criterios de rigor científico.....	53
5. Ética de la investigación.....	54
Capítulo IV. Resultados.....	57
1. La educación inclusiva.....	57
1.1. Conceptualización.....	57
1.2. Dimensión ética: los valores éticos.....	59

1.3. Dimensión política: los principios políticos.....	60
1.4. Análisis crítico de la realidad escolar actual.....	62
1.5. Discusión.....	64
2. La formación docente en educación inclusiva.....	65
2.1. Análisis de la FID	65
2.2. Análisis del PID	67
2.3. Discusión.....	69
3. La identidad docente inclusiva	70
3.1. Autopercepción	71
3.2. Reversibilidad	74
3.3. Incidentes críticos	76
3.4. Discusión.....	77
4. El relato autobiográfico	79
4.1. ¿Por qué ser maestra?.....	79
4.2. Mi formación docente: una mirada crítica y reflexiva desde la educación inclusiva	83
4.3. La educación inclusiva desde mi entendimiento	91
4.4. El PID de educación inclusiva: el mayor incidente crítico en mi formación docente	92
4.5. Una mirada introspectiva hacia mi identidad docente	98
Capítulo V. Conclusiones	106
1. Conclusiones.....	106
2. Limitaciones del estudio	109
3. Lineamientos prospectivos de investigación	110
Referencias bibliográficas	112
Anexos	122

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Resultados de la fase de búsqueda</i>	28
Tabla 2. <i>Resultados de la fase de evaluación</i>	29
Tabla 3. <i>Características de la metodología cualitativa de nuestra investigación</i>	37
Tabla 4. <i>Dilema moral "a"</i>	41
Tabla 5. <i>Dilema moral "b"</i>	42
Tabla 6. <i>Dilema moral "c"</i>	43
Tabla 7. <i>Dilema moral "d"</i>	44
Tabla 8. <i>Guion de la entrevista</i>	46
Tabla 9. <i>Información de los entrevistados</i>	48
Tabla 10. <i>Guion del relato autobiográfico</i>	50
Tabla 11. <i>Categorías de análisis</i>	52
Tabla 12. <i>Sistema de codificación</i>	52

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Fases de la revisión sistematizada</i>	26
---	----

Capítulo I: Planteamiento de la temática

1. Introducción

La educación inclusiva constituye uno de los principales temas de interés dentro de la investigación educativa por la importancia que se le ha otorgado –y otorga– gracias a su defensa en tratados como la Convención sobre los Derechos del Niño o la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Sin embargo, aunque ha sido declarada como un derecho fundamental para todas las personas, ratificándose en documentos de carácter internacional como los citados, continúa siendo una cuestión controvertida y compleja, ya que la variedad de interpretaciones al respecto es tan amplia e incoherente entre sí, que dificulta su buen desarrollo en el sistema educativo.

A pesar de ello, sí que podemos atisbar un discurso a su favor cada vez más fuerte, generalizado y consolidado, pero, y entonces, ¿por qué este discurso no se ve reflejado en la realidad educativa? Pues bien, para responder a esta pregunta podríamos enumerar una serie de barreras –físicas, didácticas, culturales, formativas, actitudinales, políticas, éticas– que ya se han enunciado en parte de la bibliografía científica centrada en esta temática. No obstante, podemos sintetizar estas barreras en un factor concreto: el alto grado de incoherencia entre los discursos socialmente aceptados y las actuaciones y actitudes reales.

Desde esta perspectiva, surge la necesidad de reflexionar sobre los valores morales y los principios políticos que subyacen a la escuela actual. Es decir, reflexionar sobre la dimensión ética y política de la educación inclusiva para cuestionar la normativa vigente desde el conocimiento justificado y valorar cómo nosotros, como individuos y como profesionales docentes, podemos contribuir al progreso de la educación inclusiva, con la esperanza de que, algún día, no haga falta emplear adjetivos ya que la educación no puede ser de otra manera que no sea inclusiva y democrática, naturalmente.

En esta realidad se enmarca la investigación presentada en este Trabajo de Fin de Máster, buscando conocer desde la perspectiva ética y política cómo influye el Proyecto de Innovación Docente (PID, en adelante) «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 2020/2021; en la formación inicial y en la construcción de la identidad docente de los futuros docentes. Por ello, necesitamos reflejar las voces del estudiantado participante en el PID para conocer sus percepciones, creencias y actitudes hacia este tema, en aras de concluir posibles

mejoras para el sistema formativo inicial del profesorado, así como esclarecer los principios políticos y valores éticos fundamentales que engloba la educación inclusiva.

A continuación, procedemos a explicar la estructura que constituye esta investigación. El trabajo que presentamos está conformado por cinco capítulos: el planteamiento de la temática, la fundamentación teórica, la metodología de la investigación, los resultados y las conclusiones finales de la investigación.

En el capítulo I, donde nos encontramos, presentamos una breve introducción al tema de investigación que nos atañe, junto con los objetivos planteados con relación a nuestro objeto de estudio y la justificación de las razones, tanto profesionales como personales, que nos han motivado a realizar esta investigación.

En el capítulo II se presenta la fundamentación teórica que subyace a nuestra investigación, dividida en tres apartados, a saber: el primero, *La educación inclusiva*, en el que presentaremos el panorama actual referido a este término con la finalidad de aclararlo y analizaremos la dimensión ética y política de la educación inclusiva. En el segundo apartado titulado *La formación docente*, nos detendremos en conocer cómo es la formación inicial docente actual en materia inclusiva, conociendo el papel que desempeña en el desarrollo profesional de los estudiantes.

Además, tendremos en cuenta el contexto en que se desarrolla el presente trabajo, el PID de «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela», analizándolo como medio formativo docente. Finalmente, el tercer epígrafe versa sobre *La construcción de la identidad docente inclusiva* en relación con la educación inclusiva, por lo que analizaremos qué factores influyen en este proceso de construcción, así como la importancia de la formación inicial del profesorado en él.

El capítulo III está destinado a la metodología de la investigación empleada. Para ello, lo hemos organizado en cinco apartados; el primero de ellos presenta el *Diseño del estudio*, explicando la elección y la justificación de la metodología escogida. En el segundo apartado presentamos las *Técnicas e instrumentos de recogida de datos* que hemos utilizado, que son los dilemas morales, la entrevista semiestructurada y el relato autobiográfico. El tercer apartado, titulado *Técnicas de análisis de datos*, expone los procesos llevados a cabo para analizar la información recogida mediante los instrumentos mencionados. Finalmente, los dos últimos apartados de este capítulo hacen referencia a los *Criterios de rigor* a los que hemos atendido para el desarrollo de la investigación y la *Ética de investigación* que la sostiene.

En el capítulo IV se presenta un análisis de la información recabada dando lugar a la exposición de los resultados obtenidos. La investigación puede entenderse como un recorrido que se inicia desde el terreno más abstracto, el de los conceptos, los principios y las teorías –es el que se refleja en el marco teórico, el estado de la cuestión e incluso en la metodología–, pasa por una zona de mayor subjetividad, la que se asienta en la perspectiva de nuestros participantes, y llega, finalmente, a la visión más propia y personal de la investigadora con la elaboración del relato autobiográfico. Con esta finalidad en mente, este cuarto capítulo se iniciará con el análisis extraído de los dilemas morales y las entrevistas, en torno a las siguientes categorías: (1) la educación inclusiva, (2) la formación docente en educación inclusiva y (3) la identidad docente inclusiva; para finalizar con la presentación de nuestro relato personal.

En el capítulo V exponemos las *Conclusiones* de nuestra investigación, discutiendo los resultados obtenidos con los presentados en otros estudios afines. Junto con ello, explicamos las principales conclusiones extraídas con relación a los objetivos propuestos, así como las limitaciones que hemos encontrado y los lineamientos prospectivos que pueden extraerse de esta investigación.

Finalmente, cerramos este documento de investigación presentando el listado de referencias bibliográficas en las que nos hemos apoyado y el enlace de acceso a la secuencia de anexos que completa el estudio.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

La presente investigación tiene la finalidad de conocer la formación y la identidad docente, en relación con la educación inclusiva, de los estudiantes participantes en el PID «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela».

2.2. Objetivos específicos

De forma concreta, los objetivos que nos hemos propuesto conseguir con esta investigación son los siguientes:

- Analizar el término «educación inclusiva» y sus implicaciones para el PID estudiado.
- Revelar la dimensión ética y política que contiene el constructo de «educación inclusiva» y establecer su presencia en las identidades docentes estudiadas.

- Investigar la influencia de este PID en la formación e identidad docente de los estudiantes participantes con relación a la educación inclusiva.
- 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 la identidad docente de los participantes mediante el planteamiento de dilemas morales.
- Describir, reflexionar y analizar las influencias sociales y educativas en el propio proceso de construcción de la identidad docente de la investigadora.

3. Justificación

La justificación del presente trabajo atiende a tres motivos principalmente. El primero de ellos, de índole académica, se fundamenta en la doble finalidad que tiene la titulación del Máster Universitario en Investigación e Innovación Educativa de la Universidad de Valladolid en el curso académico 2020/2021, referida a “la formación de profesionales comprometidos con la innovación educativa y con los procesos de renovación pedagógica y también la formación de profesionales cuya dedicación futura pudiera encaminarse hacia la investigación educativa” (párr. 2).

Al respecto, consideramos que la realización del presente trabajo contribuye al logro de esta doble finalidad, ya que, en primer lugar, el contexto en el que se enmarca la investigación, el PID de educación inclusiva, como su propio nombre indica es un proyecto de innovación, de manera que la renovación pedagógica es una característica inherente a él, tanto desde la perspectiva teórica como práctica. Y, en segundo lugar, este estudio nos permite continuar la trayectoria investigadora que comenzamos en 2019, año en el que comenzamos a participar en el PID que nos atañe, consolidando nuestra línea de investigación sobre la educación inclusiva; y, a su vez, nos permite continuar formándonos en la investigación educativa con una mirada prospectiva.

El segundo motivo, de índole profesional, responde al interés y necesidad formativa sobre la educación inclusiva que contemplamos en base a nuestra experiencia de formación inicial docente; por lo que el presente estudio ha sido un medio para ampliar este conocimiento en materia inclusiva que buscábamos. A su vez, debido al interés que nos provoca esta temática, pretendemos que esta investigación constituya una evidencia científica en su defensa, trascendiendo en la mejora y el progreso de la realidad educativa actual.

Por último, el tercer motivo responde a los intereses y motivaciones personales, debido a la vinculación directa que guarda la investigadora con el PID de educación inclusiva. En este

sentido, al plantear los objetivos de esta investigación, vimos en ella una oportunidad de formación y crecimiento, ya no solo a nivel académico y profesional como hemos mencionado, sino también a nivel personal. Este trabajo nos ha permitido tomar conciencia de nuestra identidad –personal y docente–, ofreciéndonos un tiempo y un espacio para explorar, conocer y reflexionar sobre los principios, las creencias, las actitudes y las aptitudes que conforman nuestro ser.

En definitiva, si consideramos la justificación –académica, profesional y personal– que hemos explicado, podemos concluir que la relevancia principal que posee esta investigación reside en, parafraseando el título de uno de los artículos de López (2012): valorar la educación inclusiva como oportunidad para humanizarnos.

Capítulo II. Marco teórico

1. La educación inclusiva

Este primer epígrafe está orientado a establecer una base sólida acerca del significado de la ‘educación inclusiva’, no solo desde el punto de vista de la semántica, sino también desde el nivel pragmático de la lengua con la finalidad de aclarar qué intencionalidades, motivaciones e implicaciones conlleva. Para ello, analizaremos este término atendiendo a autores que consideramos de relevancia en la temática abordada para, después, profundizar en dos cuestiones que son de especial interés para nuestro estudio: la dimensión ética y la dimensión política de la educación inclusiva.

1.1. La inclusión: un reto educativo

La educación inclusiva se considera hoy en día, y ya desde hace un tiempo atrás, como uno de los principales retos para mejorar, evolucionar y avanzar como sociedad; es “una ocasión única –y un reto también– para lograr una educación en valores donde el respeto, la participación y la convivencia han de ser los nuevos pilares para el aprendizaje” (López, 2012, p.143). Pero ¿y por qué se constituye como un reto? Entendemos como ‘reto’ aquel desafío u objetivo difícil de lograr (Real Academia de la Lengua Española, 2021) y, entonces, ¿la educación inclusiva es un desafío? ¿Por qué es difícil lograr consolidar una educación inclusiva en los sistemas educativos?

Para contestar estas preguntas, inicialmente, partiremos de la definición aportada por la UNESCO (2005) sobre este concepto:

La educación inclusiva 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. (p.14)

Podemos observar que las implicaciones que requiere son considerables y de gran importancia, por lo que la educación inclusiva se ha terminado instituyendo como un derecho universal para todas las personas, quedando así recogido en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006). Sin embargo, a pesar de que exista un acuerdo internacional sobre ello, en la mayoría de contextos educativos continúa siendo un anhelo, una utopía.

Junto con ello, coincidimos con la explicación que ofrece Echeita (2016) sobre la educación inclusiva, entendiéndola como un derecho fundamental de todas las personas para lograr alcanzar la plena realización de todas las dimensiones del ser humano, así como para garantizar otros derechos. Además, este autor también señala la necesidad de que, para su consecución, se requiere de la participación, responsabilidad y compromiso de todas las personas implicadas en la comunidad comunicativa.

Y es que, precisamente, por esta necesidad de tejer redes de colaboración, generar sinergias entre las personas y actuar en una misma dirección, se contempla la educación inclusiva como “uno de los principales retos a los que se enfrentan todos los sistemas y comunidades educativas” (Echeita, 2016, p.2).

Además, si contemplamos esta cuestión desde un punto de vista holístico, no podemos pasar por alto el marco contextual donde nos encontramos: la cultura neoliberal emergente. Este movimiento, a nuestro parecer y de acuerdo con lo expuesto previamente, trae consigo un sinfín de contravalores que atentan directa y negativamente contra la educación inclusiva, tales como el individualismo, la privatización, la ética de mercado, el filantropocapitalismo, la competitividad...

Vivimos en una sociedad competitiva e insolidaria dominada por una cultura hegemónica segregadora y homogeneizante que establece “las normas de juego” donde las diferencias humanas son consideradas como defecto y no como valor. El problema radica en saber cómo pasamos de una sociedad competitiva e insolidaria (excluyente) a una sociedad de convivencia solidaria. (López, 2012, p.136)

A estas dificultades señaladas podemos añadir otros obstáculos que encontramos en la realidad educativa circundante que amplían este desafío que tenemos por delante. Por un lado, se trata de la formación del profesorado –inicial y continua– escasa, contradictoria y pobre que hay en materia inclusiva. Al respecto, Forteza (2011) indica que hay que capacitar al educador como profesional que sabe cómo mejorar el aprendizaje de todo el alumnado y que concibe la enseñanza como un proceso de colaboración.

Y, por otro lado, también hemos de destacar la importancia del proceso de construcción de la identidad docente del profesorado dentro de la cultura inclusiva. Martínez, de Haro y Escarbajal (2010) afirman abiertamente que existe una “falta de convicción y de compromiso necesarios para que la implantación práctica de los principios de la escuela inclusiva calen y se incorporen al núcleo central de las creencias educativas de los profesores y de la sociedad en general” (p.159).

Como podemos observar, existen una serie de barreras que enfatizan el hecho de que la educación inclusiva sea todo un reto en la actualidad para los profesionales docentes y es en este contexto donde aflora la necesidad de defender a ultranza el derecho a una educación digna y de calidad para todas las personas; es decir, el derecho a una educación inclusiva.

Por todo lo expuesto, nos encontramos ante un panorama desafiante, a la vez que emocionante, que hemos de afrontar con ánimo, esperanza, constancia, esfuerzo, compromiso y resiliencia. Así es que debemos nutrir nuestro aliento docente para forjar una base sólida que permanezca a lo largo de los años y esta labor, en nuestra opinión, solo la podremos llevar a cabo desde la dimensión ética y política de la educación inclusiva.

1.2. Dimensión ética de la educación inclusiva

En el epígrafe anterior hemos podido conocer cómo y porqué la educación inclusiva es todo un desafío en nuestra sociedad y, si profundizamos aún más, podremos comprobar que también “los valores que entraña la escuela inclusiva suponen un reto importante en las concepciones y actitudes habituales” (Martínez et al., 2010, p.159) de todos los profesionales de la educación. Por ello, tiene especial interés el estudio de la dimensión ética de la educación inclusiva.

Algunos autores como Parra (2010), López (2012), Castillo (2015), Casanova (2018) y Echeita y Domínguez (2011), entienden que la educación inclusiva “va más allá de una transformación y que la ven como una construcción filosófica, una actitud, un sistema de valores y creencias, no solo como una acción ni un conjunto de acciones” (Parra, 2010. p.78), sino una cuestión moral.

Anteriormente, hemos mencionado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad declarada en 2006 que defiende el derecho a una educación inclusiva para todas las personas. Junto con este acuerdo, encontramos otros documentos previos como la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989; así como posteriores como es el Foro Europeo de la Discapacidad: *Educación Inclusiva. Para pasar de las palabras a los hechos* de 2009 (Martínez et al., 2010).

Podemos apreciar que existen varios documentos que ponen de manifiesto la importancia de la educación inclusiva de manera que, de acuerdo con Casanova (2018), “parece un modelo que se generaliza con fuerza, teórica y práctica, en todos los países y que se acepta como la válida para nuestra sociedad actual -aunque haya problemas de implementación por diferentes causas-”

(p.48), lo que nos lleva a cuestionar qué principios éticos mueven esta manera de entender la educación. Esto nos lleva a reflexionar sobre la dimensión ética de la educación inclusiva.

Concretamente, si nos centramos en los profesionales de la educación, ya que son los encargados principales de velar por este buen desarrollo, podemos hablar de la ética desde un enfoque profesional (Casanova, 2018). De esta manera, comprendemos que hay determinados valores que no pueden ser una opción, sino que han de estar implícitos, ineludiblemente, en las palabras y actuaciones docentes; para así responder ante el compromiso socioeducativo que tenemos de manera responsable.

Echeita y Domínguez (2011) consideran que la dimensión más importante de la educación inclusiva es esta, la ética, ya que explican que de esta “dependen los principios éticos y los valores, sin los cuales es difícil encontrar la motivación, la energía y la capacidad de sostener los esfuerzos necesarios para acometer los cambios educativos requeridos” (p.26).

Es decir, podemos entender estos valores que conforman la educación inclusiva como el motor que nos empuja a continuar en este camino hacia la construcción de sistemas educativos inclusivos. Estos valores –que conoceremos más adelante– son el aliento de resiliencia que se necesita para continuar trabajando para y por la educación inclusiva sin caer en el desánimo.

Cuando se ven frustrados nuestros esfuerzos por realizar cambio de acuerdo con nuestros valores, la acción con principios es nuestra propia recompensa y, de esa forma, la laboriosa tarea de poner en relación los valores de la inclusión con las acciones, mantiene vivo un recurso para actuar de forma diferente. (Booth, 2006, p.217)

Así es que podemos concluir, de acuerdo con Escudero y Martínez (2011), que la educación inclusiva “pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia” (p.88) característica del neoliberalismo y la ética de mercado que acechan a la educación pública en estos momentos. Por ello, desde nuestra investigación defendemos a ultranza que “la educación inclusiva es la única educación moralmente defendible” (Escudero y Martínez, 2011, p.88) y para ello, a continuación, abordaremos pormenorizadamente los valores que la constituyen.

1.2.1. Valores de la educación inclusiva

Como hemos visto, si profundizamos en esta dimensión ética de la educación inclusiva encontramos una gran cantidad de valores morales que, como docentes e investigadores en educación, debemos conocer desde la práctica pedagógica activa, comprometida y responsable porque “la inclusión es una posición categórica que va más allá de una práctica aséptica y

descomprometida. Es una posición que rompe sistemas de creencias, paradigmas educativos y paradigmas mentales tradicionales” (Castillo, 2015a, p.142).

Para ello, a continuación, presentamos el conjunto de valores morales, subyacentes a la educación inclusiva, que hemos recogido tras la lectura del trabajo de autores como López (2012), Echeita y Ainscow (2011), Castillo (2015a), Casanova (2018), Echeita y Domínguez (2011) y Escudero y Martínez (2011), a saber: diversidad, respeto, tolerancia, justicia, equidad, participación, diálogo, cooperación, confianza, honestidad, sinceridad, amor, libertad, voluntad, autonomía, responsabilidad, compromiso, coherencia y democracia.

La *diversidad* hace referencia al reconocimiento de las diferencias y al respeto de la individualidad de cada persona “desde la valoración, la aceptación y el reconocimiento del otro ser” (Castillo, 2015a, p.140), velando por el derecho a la dignidad de todas las personas como punto de partida para posibilitar el ejercicio del resto de derechos. Así, la diversidad requiere del *respeto* y la *tolerancia* para garantizar una buena y cálida convivencia en la escuela y en la sociedad.

Por su parte, López (2012) dice abiertamente que, para hablar de inclusión, hemos de hablar primero de *justicia* como pilar fundamental para poder construir sistemas educativos equitativos que afronten las injusticias que se dan en nuestra sociedad. En este punto, cabe mencionar la importancia y necesidad de la labor de compensación social que tiene la escuela, potenciada por el valor de la *equidad*. Puntualizamos que nos referimos a la equidad, y no al valor de la igualdad, ya que consideramos que no se trata de ofrecer a todas las personas los mismos recursos o ayudas; sino de dar a cada persona lo que necesita en función de sus posibilidades.

Esta labor de compensación social que tiene la escuela no puede darse de manera individual y solitaria, delegándola únicamente en el profesorado como si fuera una competencia y responsabilidad exclusiva suya. Debe partir del valor de la *participación*, fomentando la implicación activa de todos los agentes de la comunidad educativa –profesorado, alumnado, familia y entorno– mediante procesos de *diálogo* y *cooperación*, tejiendo relaciones basadas en el *respeto*, la *confianza*, la *honestidad*, la *sinceridad* y el *amor*.

En suma, el conjunto de estos valores, dentro del marco inclusivo, “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” (Parra, 2010, p.77). Pero este enfoque educativo debe ser aprehendido desde la *libertad*, la *voluntad* y la *autonomía* de cada persona, para así poder asumir como propia la *responsabilidad* y el

compromiso que requiere su desarrollo y hacerlo efectivo desde la *coherencia* interna entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace.

“Como consecuencia lógica de este compromiso ético y sabedor de que de lo que se trata es de ayudar a formar individuos libres y autónomos mediante la educación” (López, 2012, p.139), lograremos crear –y mantener– escuelas *democráticas* e *inclusivas* que trabajarán para que todos estos valores mencionados hasta el momento formen parte implícita de la vida en sociedad. Así es que, de acuerdo con Martínez et al. (2010):

Estamos convencidos de que merece la pena 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. (p.162)

Por todo lo expuesto, no cabe objeción alguna en que estos valores deben formar parte de la identidad docente de todo profesional de la educación –por lo que su trabajo es de obligado cumplimiento en la formación inicial y continua del profesorado– para poder hacer efectivo el proceso transformador hacia la educación inclusiva. Como bien expone la Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual: “la inclusión está impulsada y dirigida por valores y son nuestros valores y creencias los que modelan la política y la cultura que tenemos y queremos” (Castillo, 2015a, p.136).

Una vez analizada la dimensión ética de la educación inclusiva, hemos podido comprobar que guarda una estrecha relación –simbiótica, podríamos decir– con la dimensión política, así que procedemos a sumergirnos en esta.

1.3. Dimensión política de la educación inclusiva

Para introducirnos en la dimensión política de la educación inclusiva consideramos oportuno y necesario mencionar a Paulo Freire; pedagogo, autor de interés por su obra *Pedagogía del oprimido* –entre otras– y firme defensor de la pedagogía crítica. Una de sus principales aportaciones fue afirmar que la educación –inclusiva– tiene una clara dimensión política porque “como tarea libertadora y humanista concibe la conciencia como una «intención» con respecto al mundo” (Freire, 1990, p.124). Y en la educación, como en la vida, las ideas se materializan mediante la toma de decisiones constante sobre nuestras actuaciones diarias dentro del contexto social.

“Por eso no se puede deslindar del acto educativo la politización y la posibilidad de conformar otra cultura política, puesto que luchar por el mejoramiento educativo es luchar por el mejoramiento democrático” (Niño, 2019, p.138). En este sentido, apostar por una educación

inclusiva constituye un acto político en sí mismo que, como ya hemos visto, contribuirá a la mejora y progreso de la sociedad en su conjunto, sin dejar a nadie atrás.

Al igual que en el apartado anterior hemos reflexionado acerca de los valores que componen la dimensión ética de la educación inclusiva, en este nos vamos a centrar en qué pilares sostienen su dimensión política. Cabe aclarar que algunos de estos valores anteriormente señalados tienen una dimensión política indudable, pues señalan mecanismos o finalidades sociales, tales como la equidad, la justicia o la participación. Bajo nuestro punto de vista, sustentado en autores como Casanova (2018), Niño (2019) y Freire (1990); contemplamos los siguientes principios: el compromiso –y obligación– moral, la capacidad crítica, la reflexión y la conciencia humana colectiva.

Los profesionales de la educación –docentes e investigadores, entre otros– debemos ser conscientes de que, en el momento en que asumimos la labor educativa profesionalmente, nos estamos comprometiendo con una serie de principios morales, acordes a la educación inclusiva, que deben abanderar nuestro quehacer pedagógico. Además, esto queda recogido en el documento elaborado por la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña (2011) titulado “Compromiso ético del profesorado” en el que se explicitan los compromisos y deberes en relación con la infancia (el alumnado); con las familias; con la institución educativa; con los compañeros docentes; con la propia profesión y con la sociedad.

A su vez, este compromiso moral debe estar guiado por la capacidad crítica y reflexiva de las personas para valorar la realidad próxima de manera autónoma, con un criterio propio y argumentado, dentro de los límites que establece la conciencia humana colectiva, en aras de lograr el progreso común.

Por tanto, debemos buscar la lógica de nuestras acciones en la lucha por la justicia y la equidad, que a menudo está reñida con las disposiciones normativas de Administraciones que van en contra de la legislación citada y que subyugan la liberación de recursos a procesos de etiquetado y segregación. Los profesionales tenemos la obligación moral de resistir a esta aberración. (Calderón y Echeita, 2016, p.40)

En este punto de confrontación con determinadas normativas e ideologías es donde debemos enaltecer y reivindicar nuestro posicionamiento ético-político a favor de la educación inclusiva, denunciando aquellas situaciones de injusticia que vulneran derechos fundamentales de las personas y de la infancia; López (2012) defiende que “por eso la desobediencia a ellas se convierte en un acto de responsabilidad. Precisamente porque hay que aprender a decir *no* antes que cometer una inmoralidad” (p.139). No podemos olvidar que

es la naturaleza de la práctica educativa entonces lo que hace de ella un acto político. Y hace así del educador un actor político. No hay manera de pensar la práctica educativa como una práctica neutral, siendo la práctica educativa una práctica plena e inherentemente política. Y es así porque implica trabajar en la construcción social de sentido, en la construcción identitaria, en la construcción de ciudadanía, y en la construcción subjetiva. (Buján, 2019, p.6)

Así, se requiere por parte de las administraciones de educación superior la obligación de garantizar una formación de calidad en materia inclusiva, atendiendo a estas dimensiones ética y política (Madrid y Lucero, 1999; Calderón y Echeita, 2016; Ainscow, 2017; Casanova, 2018; Niño, 2019), que consolide una identidad docente consolidada en los principios y valores abordados a lo largo de estos últimos epígrafes.

En definitiva, “es necesario un cambio actitudinal, por un lado, y nuevas líneas en la profesionalización de los docentes, por otro, que permitan responder a los retos de la inclusión” (Martínez et al., 2010, p.161). Estas cuestiones referidas al proceso formativo docente las abordaremos a continuación.

2. La formación docente

Este segundo epígrafe está orientado a conocer cómo es la formación docente proporcionada por las instituciones de educación superior, las universidades, en relación con la educación inclusiva.

Para ello, nos centraremos en la formación inicial docente, ya que nuestro estudio se contextualiza en esta etapa formativa, para conocer la influencia que esta tiene en el desarrollo profesional, así como en la construcción de la identidad docente de los estudiantes, que abordaremos en el siguiente epígrafe. Junto con ello, el segundo apartado se concretará en el estudio del PID que nos concierne desde el prisma de la formación docente.

2.1. La formación inicial docente en educación inclusiva

La formación inicial docente (FID, en adelante), desde nuestro entendimiento y para este estudio, hace referencia a la etapa formativa que ahora denominamos “grado”, y que anteriormente se denominaba “licenciatura”; es decir, la etapa formativa que es común a todos los profesionales del ámbito educativo. Por ello, la FID es un requisito imprescindible para el ejercicio profesional docente, y es en esta característica donde radica su importancia, ya que es la única exigencia común para todos los docentes que integran el sistema educativo.

Como se ha expuesto en el epígrafe anterior, la educación inclusiva se constituye como un reto actual para nuestra sociedad y, por esto mismo, también supone un desafío para las

universidades, que deben procurar ofrecer una enseñanza teórico-práctica de calidad en materia inclusiva que contribuya a formar profesionales sensibilizados, competentes y comprometidos con su responsabilidad por velar y garantizar este derecho al alumnado. Al respecto, Rojas y Quintero (2013) argumentan que

es un tema de fundamental interés, ya que tiene bajo su responsabilidad contribuir a la formación de los futuros maestros para que sean capaces de asumir los retos propios de la educación inclusiva y, en consecuencia, asumir las diversidades de las aulas e instaurar las acciones pedagógicas incluyentes apropiadas y pertinentes. (p.120)

Además, se ha puesto de manifiesto que la educación inclusiva supone una postura ética y política, por lo que desde la FID se hace preciso un compromiso moral “capaz de transformar el pensamiento pedagógico de los maestros, propiciando así una nueva visión de la escuela y de la sociedad” (Torrego, 1997, p.2). Así es que, junto con la formación de carácter teórico centrada en el currículum, es imprescindible la formación en valores y actitudes en pro de la inclusión.

Sin embargo, analizando el panorama actual de la FID, esta se encuentra directamente influenciada por la trayectoria histórica que tiene la educación inclusiva, cuyos comienzos están sustentados en una tradición vinculada a la educación especial, desde la perspectiva del modelo del déficit (González, 2009).

Lo anterior tiene una serie de efectos al abordar el concepto de diversidad en el aprendizaje y la enseñanza de los sujetos, legitimando el concepto de normalidad como centro y paso a seguir. Es de esta forma como discursos de diagnóstico, categorización, asimilación y compensación se posicionan en las prácticas educativas, restringiendo el acceso de todos los sujetos a todos los espacios de aprendizaje y el acceso a una educación de calidad. (Infante, 2010, p.295)

Es, precisamente, en esta conceptualización pasada, pero tan presente en la formación docente actual, donde surge la necesidad de transformación de la FID, de resignificar los conceptos de ‘inclusión’, ‘normalidad’ y ‘diversidad’ desde la perspectiva que viene adoptando en los últimos años la educación inclusiva.

En esta intencionalidad de reforma, autores como Forteza (2011), Castillo (2015b) e Infante (2010) señalan la responsabilidad de las universidades por cambiar sus planes de estudio de Magisterio hacia la reflexión, la sensibilización y el análisis crítico contextualizado en la realidad escolar circundante. Duran y Giné (2011) añaden que la enseñanza del currículum educativo, no desde la memorización, sino desde el estudio crítico de los elementos que lo conforman, puede ser una herramienta estratégica para “poder ajustarlo y crear las condiciones de aula que permitan enriquecerse de la diversidad” (p.157).

Por su parte, Calderón y Echeita (2016) advierten la importancia de mantener la formación docente al margen de las imposiciones hegemónicas del filantropocapitalismo, denunciando que “siguen primando concepciones individuales, competitivas y dirigidas más a la *instrucción* que a la educación” (p.37).

Reuniendo todas las ideas planteadas hasta el momento, se puede concluir que la formación inicial docente en y para la educación inclusiva debe plantearse en torno a los siguientes elementos: *reflexión, colaboración, postura autónoma y consciente y análisis crítico del sistema educativo*.

En cuanto al primer elemento, la *reflexión*, autores como Ruíz (2020), Duran y Giné (2011), Torrego (1997), Infante (2010) o Moriña y Parrilla (2005), destacan la importancia de superar el aprendizaje memorístico y repetitivo que nutre, en numerosas ocasiones, las enseñanzas académicas universitarias, para avanzar hacia una formación significativa asentada en los procesos de reflexión, percepción, comprensión, aprehensión, conexión e investigación.

Estos procesos no solo tienen importancia por sí mismos, sino también por lo que suponen para el alumnado: el desarrollo de la capacidad analítica y crítica desde una postura autónoma y consciente para detectar, frenar y erradicar la pasividad, la incoherencia, la falta de valores y principios, la desconexión entre la universidad y las escuelas o la excesiva tendencia a la especialización docente, entre otras cuestiones (Torrego, 1997).

Además, estos procesos de reflexión deben construirse sobre el conocimiento variado de la realidad, mostrando las distintas teorías actuales para que el alumnado, desde ese desarrollo de su capacidad crítica autónoma, pueda decidir de manera reflexiva y argumentada su postura ante el contexto que le rodea.

Si centramos esta idea en el tema que nos interesa, Infante (2010) comenta que esto “implicaría un desarrollo reflexivo sobre el área multidisciplinaria de la educación inclusiva” (p.294). Sin embargo, como hemos visto en el primer epígrafe de este marco teórico, la educación inclusiva es un derecho para todo el alumnado, por lo que no debiera admitir posicionamientos contradictorios en lo que a ella respecta: “una concepción contemporánea de la educación inclusiva hace referencia a todos los estudiantes y no sólo a aquellos que se les asigna la etiqueta de necesidades educativas especiales y discapacidad” (p.294).

Esta reflexión de la que hablamos no solo es una tarea individual de cada estudiante, sino que debe partir de la reflexión de cada individuo para pasar a construir una reflexión colectiva que facilite que “las transformaciones no sólo se queden en el aula sino que traspasen las paredes de

ésta” (Barba, Martínez y Torrego, 2017, p.359), y esto solo puede ser potenciado desde la *colaboración*, segundo elemento que destacamos.

El trabajo colaborativo en la FID, sustentado en la participación activa de todas las personas implicadas en él, facilitará procesos dialógicos en los que se compartan conocimientos, dudas, experiencias, opiniones y recursos que favorezcan el aprendizaje en materia inclusiva, por lo que se está incorporando “en los planes innovadores de formación inicial para la inclusión” (Duran y Giné, 2011, p.165).

Por su parte, Moriña y Parrilla (2005) exaltan la importancia de “buscar respuestas colectivas, en base a la reflexión, sobre la práctica de los dilemas y demandas derivados de la atención a la diversidad” (p.519). Para que esta diversidad sea contemplada de la forma más realista y cercana posible a los centros escolares es necesario conocerla desde dentro.

Por ello, en lo relativo a la colaboración, no solo se hace referencia al trabajo colaborativo como metodología en las enseñanzas de las FID, sino también a la urgente colaboración requerida entre la universidad y las escuelas (Torrego, 1997) para coordinar los procesos educativos que se dan en cada ámbito académico hacia una misma dirección. Con esta colaboración universidad-escuela se logrará que la formación docente sea contextualizada, realista, útil, eficaz y eficiente.

Como resultado de esta doble perspectiva de la colaboración en la FID –como proceso en el aprendizaje y como vínculo entre las escuelas de Magisterio y los centros escolares– se fomentará “la solidaridad, el diálogo reflexivo y la planificación conjunta de experiencias innovadoras” (Barba et al., 2017, p.359) que acrecienten la calidad de la formación inclusiva docente.

Cabe aclarar que esta reflexión y colaboración no deben darse de forma inconsciente, por la inercia de encontrarse dentro de un colectivo, sino que deben ser *actuaciones críticas* y *conscientes* –tercer elemento– impulsadas desde la autonomía y voluntariedad de cada individuo. Con esto nos referimos a lo que explica Torrego (2012) en las siguientes líneas:

el educador o educadora precisa reflexionar sobre su propia práctica, sobre su actuación concreta y analizar el modelo educativo que está promoviendo. Aquí se situarían los procesos de autorreflexión del profesorado, el análisis del currículum oculto, la formación sociopolítica del profesorado que haga posible un análisis crítico de los propios planteamientos, etc. (p.22)

Entonces, por y para ello, “la formación debe estar ligada a procesos clave como innovar, investigar, evaluar y mejorar” (Ruíz, 2020, p.393), pero ¿y si la formación va por otro camino? Si, como nos explican Forteza (2010), Castillo (2015b), Infante (2010) y Duran y Giné (2011), la

formación inicial de Magisterio es considerada deficiente y pobre respecto a la educación inclusiva, será de gran importancia que el alumnado desarrolle un criterio propio, que tenga su opinión fundamentada y así pueda analizar, cuestionar y corroborar la información que recibe.

En este sentido, la práctica reflexiva y la deconstrucción de la propia experiencia deberían constituir uno de los ejes centrales del trabajo formativo en las instancias de formación docente, posibilitando el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva sobre la propia práctica, sobre la especificidad del campo disciplinar y sobre el mismo proceso formativo, y que, consecuentemente, favorezca el desarrollo de un posicionamiento ético y político frente al mundo que oriente con profunda convicción las propuestas educativas sobre sólidas bases teóricas y epistemológicas. (Buján, 2019, p.11)

Así que, con relación a lo expresado por Buján (2019), la formación del profesorado tiene que facilitar la puesta ante situaciones dilemáticas contextualizadas en la realidad escolar circundante al alumnado de Magisterio. Es decir, surge la necesidad de realizar, desde la FID, un *análisis crítico del sistema educativo* –cuarto elemento– que promueva el conocimiento y cuestionamiento del currículum desde la dimensión ético-política educativa, la reflexión sobre la variedad de posibilidades de actuación y sus consecuencias y la búsqueda de argumentos en la literatura pedagógica, científica y legislativa que justifiquen la postura tomada.

De esta manera, el alumnado de Magisterio podrá conocer los límites del currículum educativo manifiesto, planteado para un arquetipo de alumnado promedio, que dejan entrever que “la escuela se proyecta como un espacio homogéneo en cuanto a acciones y sujetos, alejándose significativamente de las realidades de nuestro sistema educacional y con un énfasis implícito en ese centro normativo” (Infante, 2010, p.292). Este entendimiento posibilitará la reflexión de que el currículum actual no es inclusivo y que, por lo tanto, el profesorado, como artífice responsable del proceso educativo, deberá trabajar a contracorriente por lograr cambiarlo.

Así, aunque “pueden presentarse ocasiones en las que el docente no disponga de la formación necesaria para ejercer su tarea como corresponde a su modelo ético” (Casanova, 2018, p.49), este tendrá la capacidad para reconocer los límites de su conocimiento y de su ignorancia y, con voluntad y compromiso, podrá buscar la formación que requiere para avanzar hacia la educación inclusiva.

Como podemos apreciar, desde la literatura científica se señalan las carencias formativas de las enseñanzas iniciales docentes en materia inclusiva y se ponen de manifiesto cuáles pueden ser las estrategias y actuaciones para comenzar a corregir y mejorar este contexto académico.

Ahora bien, este cambio supone un proceso paulatino que requiere “crear culturas, elaborar políticas y desarrollar prácticas inclusivas” (Duran y Giné, 2011, p.166) por lo que, mientras tanto, ¿qué otras opciones formativas existen para complementar la formación inicial docente? Ante esta pregunta, Ruíz (2020) señala algunas vías formativas como pueden ser los cursos de formación académica, seminarios o webinars. Castillo (2015b) añade que “se requiere propiciar espacios reflexivos que amplíen la percepción de lo que significa educar, en y para, la diversidad en el contexto actual” (p.29) y, precisamente, en esta labor se encuentra el PID de educación inclusiva.

2.2. El PID como medio formativo docente

El PID de “Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela” de la Universidad de Valladolid tiene especial relevancia para nuestro estudio por ser el contexto en que se desarrolla la presente investigación, así como por suponer un elemento de gran relevancia en la formación docente de nuestros participantes.

Centrándonos en el contexto académico de la Universidad de Valladolid, cabe explicar que, con el desarrollo de los Proyectos de Innovación Docente, se pretende

estimular y apoyar iniciativas de innovación que permitan avanzar en el nivel de madurez docente institucional como eje estratégico de nuestra universidad, con el fin último de mejorar la capacitación y cualificación de nuestros estudiantes, mejorar la calidad docente en nuestra institución y promover la creación y consolidación de equipos de profesionales colaborativos en materia de innovación docente. (Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital, 2020, p.1)

Tomando esta triple finalidad como punto de partida, se puede apreciar la preocupación por mejorar la FID mediante procesos de innovación docente que faciliten “la colaboración entre los docentes, la orientación práctica de la formación, la reflexión sobre la práctica, las estrategias metodológicas activas, la mejora de la diversidad, la participación heterogénea de los profesionales de la educación” (Moriña y Parrilla, 2005, p.520).

En este línea es donde tiene cabida el PID de educación inclusiva, cuyo objetivo principal es consolidar la red colaborativa docente que se instituye en él, así como impulsar la formación permanente de los miembros en torno a la educación inclusiva desde su doble perspectiva teórico-práctica. Atendiendo a sus características, se trata de un proyecto mixto, puesto que está integrado por miembros de diferentes colectivos: profesorado universitario, estudiantes de los grados, máster y doctorado en Educación, y docentes en ejercicio en las etapas de Educación Infantil y Primaria.

Con relación a la temática abordada, podemos decir que este PID está centrado en la educación inclusiva como eje vertebrador que se concreta en tres cuestiones temáticas (Corell, 2020): (a) *el propio desarrollo profesional docente*, ya que busca mejorar la formación académica de los estudiantes participantes en él, así como mejorar la formación continua del profesorado de carácter internivelar; (b) *la elaboración de objetivos de aprendizaje*, puesto que, entre las actuaciones generadas en el trabajo del PID, se está elaborando un Manual de Acción para la Inclusión y se está desarrollando un proceso de difusión de este material a través de redes sociales mediante la creación de píldoras de conocimiento en formato audiovisual; y (c) *la coordinación y la interdisciplinariedad*, como se ha explicado anteriormente, este PID tiene un carácter mixto de manera que en él se llevan a cabo propuestas colectivas orientadas al trabajo colaborativo entre profesorado de distintas etapas educativas junto con el alumnado universitario, de forma que se revierte favorablemente en la consolidación del PID como equipo de innovación docente.

Actualmente, durante el curso académico 2020/2021, el PID se propuso un total de cinco objetivos sobre los que ha enfocado su desarrollo. Estos objetivos son: (1) vincular la teórica científica sobre educación inclusiva con su práctica real en los centros escolares, consolidando un espacio de colaboración entre docentes de centros educativos, estudiantes de Educación (grado, máster y doctorado) y profesorado de la Universidad de Valladolid; (2) emplear procesos de investigación-acción participativa (Colmenares, 2012) para consolidar equipos que fomenten la transformación docente y educativa en los centros escolares y en la propia universidad; (3) reforzar los logros conseguidos en los años anteriores para continuar en el buen desarrollo de la innovación; (4) elaborar materiales para evidenciar las prácticas educativas inclusivas e innovadoras; (5) divulgar los nuevos logros entre la comunidad educativa, universitaria, científica y social (Proyecto de Innovación Docente Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela, 2021).

Contemplando estos objetivos desde la perspectiva formativa, se puede evidenciar que, entre las finalidades del PID, se encuentra mejorar la formación tanto inicial de los estudiantes participantes como continua del profesorado integrante. Centrándonos en esa mejora de la FID, Barba et al. (2017) afirman que el PID de educación inclusiva es una red formativa que la favorece

vinculando prácticas y formación extracurricular con escuelas innovadoras, consiguiendo superar la barrera entre teoría y práctica. Los estudiantes pueden conocer el nacimiento, desarrollo y seguimiento de experiencias prácticas concretas, desarrolladas por maestros y maestras concretos y pueden, incluso, intervenir en ellas. (p.360)

Así es que, con relación al apartado anterior y en base a todo lo expuesto, podemos afirmar que el PID de educación inclusiva es un medio de formación inicial y continua para el alumnado universitario y profesorado participante por favorecer procesos de reflexión, individual y colectiva, que analizan críticamente el sistema educativo actual para buscar soluciones a las dificultades encontradas, desde la autonomía y voluntad consciente de cada miembro participante en él, calando en la construcción de su identidad docente.

3. La construcción de la identidad docente inclusiva

Este tercer epígrafe está orientado a establecer una base teórica acerca de la ‘identidad docente’, con relación a la educación inclusiva, que nos permita conocer las implicaciones prácticas (cognitivas, éticas, sociales, emocionales, actitudinales, políticas...) que conlleva implícitas. Para ello, atenderemos a los factores influyentes en la construcción de esta identidad desde una perspectiva ecológica, donde profundizaremos en la importancia e influencia de la formación del profesorado en este proceso constructivo identitario.

3.1. Qué es la identidad docente

La identidad docente es un constructo amplio y complejo que lleva tiempo en el punto de mira en el ámbito investigativo de las Ciencias de la Educación, creando discusiones y debates en torno a su construcción y naturaleza. Tras indagar en las distintas comprensiones respecto a esta cuestión, desde nuestro entendimiento y para nuestro estudio consideramos que, de acuerdo con Gómez y Niño (2015), la identidad docente responde a una naturaleza dialógica y negociada entre el contexto sociocultural y el propio profesorado.

Para profundizar en este sentido, recurrimos a la definición aportada por Santamaría, Torrego y Ortiz (2018) quienes entienden “la identidad profesional docente como una construcción tanto de las características sociales, como de la historia del docente en particular y de la influencia colectiva que proviene del contexto en el que se encuentra inmerso el propio docente” (p.178).

Así es que, por un lado, debemos conocer el marco social en que se desarrolla la identidad profesional de cada individuo, ya que en él se encuentra parte de la naturaleza que la orienta. Aunque, como bien explican Vanegas y Fuentealba (2019), el contexto donde se desarrolla el docente no impone ni determina su identidad, “sino que se negocia a través de la experiencia y el sentido que se le da a esa experiencia” (p.121).

En este punto dicotómico, entre la influencia social y la autonomía del individuo, vemos la necesidad de aclarar y diferenciar los términos de ‘identificación’ e ‘identización’,

estrechamente vinculados con la construcción de la identidad, personal y profesional. Con relación al primer término, Gómez (2012) explica que la idea de *identificación* hace referencia a ese determinismo derivado de la influencia contextual, “aludiendo a una pseudolibertad de elección entre múltiples opciones dadas desde el entorno” (p.22).

Sin embargo, como ya se ha explicitado previamente, desde nuestro entendimiento y de acuerdo con autores como Gómez (2012), Vanegas y Fuentealba (2019), Valdés y Monereo (2013) o Santamaría et al. (2018); la identidad docente no es un constructo prediseñado que se impone al alumnado estudiante de Magisterio, sino que requiere de una construcción voluntariosa, influida por las vivencias personales y por las características de la propia personalidad. Por ello, hemos de hablar del término *identización*, el cual implica “un microcosmos de ideas, afectos, actitudes, creencias, valores, categorías, recuerdos, objetos... Una miscelánea relacional a modo de sinapsis” (Gómez, 2012, p.22).

Ésta identización implica procesos de construcción, deconstrucción y reconstrucción de significados mediante la reflexión y el análisis crítico, de lo que “emerge una forma de individualidad moralmente justificable, una manifestación de decisiones políticas que derivan de la libertad de elección” (Gómez y Niño, 2015, p.191). De manera que, al igual que la educación inclusiva y la formación docente enfocada en ella son prácticas políticas, la identidad docente inclusiva también tiene su dimensión política.

Al respecto, Fernández (2013) pone de manifiesto que hay una necesidad urgente por provocar “un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado para el desarrollo de la inclusión” (p.96), pero ¿hacia dónde debe dirigirse ese cambio? Para dar respuesta a esta pregunta y conocer detalladamente las características elementales para la conformación de una identidad docente inclusiva, procederemos al desarrollo del siguiente subapartado.

3.1.1. Características de la identidad docente inclusiva

La identidad docente inclusiva no puede estar alejada de los valores éticos y los principios políticos que hemos explicado anteriormente, sino que debe estar sustentada en ellos, siendo estos características clave. Si recordamos, los valores éticos de la educación inclusiva que explicamos son los siguientes: diversidad, respeto, tolerancia, justicia, equidad, participación, diálogo, cooperación, confianza, honestidad, sinceridad, amor, libertad, voluntad, autonomía, responsabilidad, compromiso, coherencia y democracia. Junto con ellos, los principios políticos hacen referencia al compromiso moral, la capacidad crítica, la reflexión y la conciencia humana colectiva. Tomando estos valores y principios como base, nos disponemos a explicar las

características que debe tener la identidad profesional de todo docente para poder ser considerada como inclusiva.

La educación inclusiva requiere que los y las docentes tengan un *compromiso moral y actitud positiva hacia la diversidad* entendiéndola, no solo como una característica natural a la humanidad sino también como una riqueza para el aula. Este compromiso moral, por su parte, debe estar sustentado en el *respeto* y la *tolerancia* hacia las diferencias, reconociéndolas para proporcionar una *atención equitativa* que asegure la presencia, la participación y el progreso de cada estudiante, desprendiéndonos de la idea de buscar la “igualdad de oportunidades” para avanzar hacia la promoción de “oportunidades equivalentes” (López, 2012).

Este entramado requiere docentes que tengan como principio rector la *justicia*, y en este valor hemos de detenernos. Actuar con justicia no solo implica actuar de acuerdo con la normativa educativa vigente que, en ocasiones, puede quedarse limitada para dar respuesta ante situaciones dilemáticas o conflictivas que acontecen en la realidad escolar.

Por ello, la identidad docente inclusiva debe ser firme para responder con justicia por voluntad propia, transgrediendo el conformismo para pasar a la rebeldía, entendida como justicia en el contexto que abordamos. “El trabajo del educador comprometido con la justicia social, por tanto, tiene ese componente militante de devolver a la educación su verdadero y radical sentido emancipador” (Bonafé, 2013, p.98).

Esta postura requiere un alto grado de *coherencia* entre los principios y valores que constituyen la identidad docente inclusiva y las actuaciones llevadas a cabo. Esta misma coherencia debe ser reconocida como imprescindible por el propio docente, para trabajar en ella y reforzarla, evitando caer en el *habitus principiorum* consistente en “el hábito de proclamar principios bajo los cuales no se pretende vivir” (De Sousa, 2003, p.34). A su vez, esta búsqueda continua de la coherencia en nuestro día a día “requiere de la voluntad de la crisis y del reconocimiento de que otra pedagogía es posible” (Bonafé, 2013, p.101).

En este sentido, Castillo (2015a) argumenta que “educar inclusivamente es, en primer lugar, una actitud, un sistema de valores y creencias; no buenas intenciones, no una acción ni un conjunto de acciones sin horizonte inclusivo” (p.142), por lo que se precisa del desarrollo de la *capacidad crítica y reflexiva* del entorno que nos rodea, desde una perspectiva multifactorial.

Por otra parte, si atendemos a la dimensión emocional de la identidad docente inclusiva, esta supone un pilar fundamental para su construcción y progreso. Al respecto, Zahonero y Martín (2012) hacen referencia al “equilibrio emocional, bienestar psicológico, satisfacción y

compromiso con la profesión” (p.54) como condiciones básicas para el buen desarrollo profesional docente, lo cual incluye los valores de *empatía, comunicación, flexibilidad, confianza, honestidad, sinceridad y amor*.

Asimismo, estos valores han de ser contemplados desde el prisma social, por lo que la *colaboración* y la *conciencia colectiva* con elementos clave para la construcción de esta identidad docente inclusiva, que no puede desarrollarse de otra manera que, dentro de la comunidad educativa, en el propio convivir del día a día: en la *democracia*. En este sentido, Bonafé (2013) explica claramente lo siguiente:

El proyecto educativo de una escuela es siempre un proyecto de una comunidad educativa en la que se cruzan relaciones y niveles de participación social muy complejos, que deberán orientarse por relaciones igualitarias, asamblearias y con un alto nivel de compromiso participativo. (p.100)

Por tanto, la identidad docente inclusiva también precisa del *compromiso libre, consciente y voluntario* individual con la educación, en su más amplio sentido, lo que exigirá procesos de investigación, renovación, creatividad, liderazgo, cambio... En definitiva, procesos de transformación que contribuirán a “mejorar la calidad de la educación, con equidad para responder oportunamente a las exigencias de la sociedad actual y del sistema educativo español” (Fernández, 2013, p.96).

Y, en relación con esto último, la transformación no solo debe ser entendida como un proceso hacia el entorno, sino también como un proceso hacia el interior de la persona que, mediante la *introspección, la autocrítica y la autovaloración*, llegue al *autoconocimiento*. De esta manera, la identidad docente inclusiva se construirá de forma sana y consciente, dotando al profesorado “de estrategias de combate a la alienación de su propio trabajo” y capacitándole “para el desarrollo crítico de su autonomía como docente” (Bonafé, 2013, p.101).

Y en esta construcción consciente de la identidad docente inclusiva, el profesorado tiene que estar “animado por un optimismo apasionado hacia los procesos de crecimiento y maduración” (Bonafé, 2013, p.98) que funcionen como motor de impulso en los momentos en los que la desesperanza, la frustración o el conformismo acechen. En definitiva, como dice Torreño (1997), “se trata, pues, de combinar el realismo y el optimismo: el realismo para tener bien asentados los pies en el suelo, el optimismo para poner la mirada un poco más arriba” (p.2), dicho de otra manera, «ser realistas con la mente, y optimistas con el corazón».

Por todo lo expuesto, se puede apreciar que la identidad docente inclusiva requiere sustentarse en una serie de valores éticos, principios políticos y rasgos afectivo-sociales que deben

mantenerse a lo largo de la vida profesional del docente, a pesar de que su identidad esté en continuo cambio, para poder garantizar una educación inclusiva. Por el contrario, si se prescinde de estas características, Valdés y Monereo (2013) advierten que la identidad docente podrá constituir un potencial obstáculo para la inclusión.

3.2. Influencia de la FID en la construcción de la identidad docente

La identidad docente inclusiva de cualquier maestro no será finita ni podrá llegar a un punto álgido en el que no pueda prosperar más; por el contrario, aquel estudiante que reconozca estar en esta construcción identitaria, tendrá que asumir encontrarse en un proceso dinámico, continuo y cambiante durante toda su vida. Pero este dinamismo, continuidad y cambio sí que pueden estar orientados, de manera que el estudiantado de Magisterio se sienta acompañado desde el comienzo por la formación inicial.

Como hemos podido comprobar en el apartado anterior, la construcción de la identidad docente es un proceso complejo y amplio que necesita apoyarse en una dimensión ética, política y social que resulta difícil de aclarar por los entresijos de la sociedad cambiante en la que vivimos. Una de las principales dificultades es que la filosofía filantropocapitalista se está introduciendo paulatinamente en nuestro sistema educativo, buscando esa alineación que mencionábamos previamente con la intención de sustraer la autonomía de pensamiento, palabra y acción del profesorado en formación.

Al respecto, Bonafé (2013) advierte que “estamos tan acostumbrados a hablar desde fuera de nosotros mismos, desde un discurso ya constituido y ordenado, que se nos olvidó escuchar nuestro propio interior, buscar en nuestra propia identidad, recuperar la gramática de nuestra propia experiencia” (p.97), y en este punto es donde peligra la educación inclusiva en la identidad docente.

A su vez, esta situación adversa se ve enfatizada por la situación actual de la FID en materia inclusiva que, como veíamos en el apartado anterior, es considerada deficiente y pobre, derivando en un sentimiento de desprofesionalización e incapacidad en el alumnado, futuro profesorado, para hacer frente a las responsabilidades y compromisos que se le exigen para garantizar la educación inclusiva.

Concretamente, Valdés y Monereo (2013) señalan que “la falta de formación (o de mayor formación) ha sido considerada uno de los factores principales que pueden propiciar actitudes negativas del profesorado ante la diversidad y su inclusión, en tanto provoca sensación de desorientación, vulnerabilidad, incapacidad, desinterés e incluso rechazo” (p.195).

Por este motivo, urge la necesidad de reivindicar una formación inicial –y continua– docente que capacite al profesorado para tomar las riendas sobre la construcción de su identidad docente inclusiva. Pero si, como han señalado varios autores, el panorama académico universitario no responde ante esta preparación; será necesario que el alumnado, impulsado por la toma de conciencia de esta necesidad formativa, asuma la responsabilidad de buscar de forma autónoma esta formación. Aunque es necesario hacer un inciso y es que, como explica Bonafé (2013):

Reducir esta necesidad formativa a un simplificador esquema que divide teoría y práctica (...) es no entender o no querer enfrentarse a ese requerimiento inicial basado en la complejidad y pluralidad de saberes y experiencias puestas en juego en la construcción del conocimiento profesional. (p.94)

Por lo que es preciso que la FID vaya un paso más allá en la preparación que ofrece, es apremiante su transformación en materia inclusiva para cambiar la mirada, dejar de lado la homogeneización curricular, el diagnóstico como recurso de atención a la “diversidad”, los estándares prefijados por la tradición que no responden a las necesidades actuales ni respetan los derechos del alumnado (Bonafé, 2013).

Así es que el desarrollo de la educación inclusiva requiere que las instituciones de educación superior contribuyan a la formación de docentes con una identidad profesional claramente inclusiva que, aunque “representa un reto personal para el futuro profesional de la educación porque implica cambios en los conocimientos, las emociones y las responsabilidades, y durante la formación inicial, se combinan y confunden para posteriormente diferenciarse” (Vanegas y Fuentealba, 2019, p.126) es necesario para progresar hacia la transformación educativa que posibilite la construcción de una sociedad inclusiva.

4. Estado de la cuestión

El presente apartado está destinado a la exposición del estado de la cuestión –o estado del arte– de nuestra investigación. Por ello, realizaremos un recorrido por la trayectoria investigativa relacionada con nuestro objeto de estudio, como aquel “explorador que camina siguiendo el rastro, las huellas, los vestigios de otros como él” (López, 1996, p.5), con la doble finalidad de conocer qué se ha investigado sobre ello hasta el momento y conocer en qué posición nos encontramos dentro del contexto de producción científica.

Así, el estado de la cuestión consiste en la recopilación y el análisis del material documental investigativo existente sobre el objeto de estudio hasta el momento; desembocando en su articulación justificada de acuerdo con los intereses personales y profesionales del

investigador, con la finalidad de obtener una panorámica coherente y sólida para continuar construyendo el conocimiento sobre la temática tratada (Corella, 2013).

Para su elaboración, se ha llevado a cabo una revisión sistematizada que, como nos explica Codina (2018), nos facilitará la construcción de un marco de estudio estructurado, metódico, sistematizado y transparente para desarrollar una revisión bibliográfica rigurosa. Si atendemos a Grant y Booth (2009), podemos concluir en que esta tarea debe estar constituida por cuatro fases, a saber: (1) la búsqueda, (2) la evaluación, (3) el análisis y (4) la síntesis (ver Figura 1). A continuación, explicamos cómo se han desarrollado estas cuatro fases de forma contextualizada en nuestra investigación.

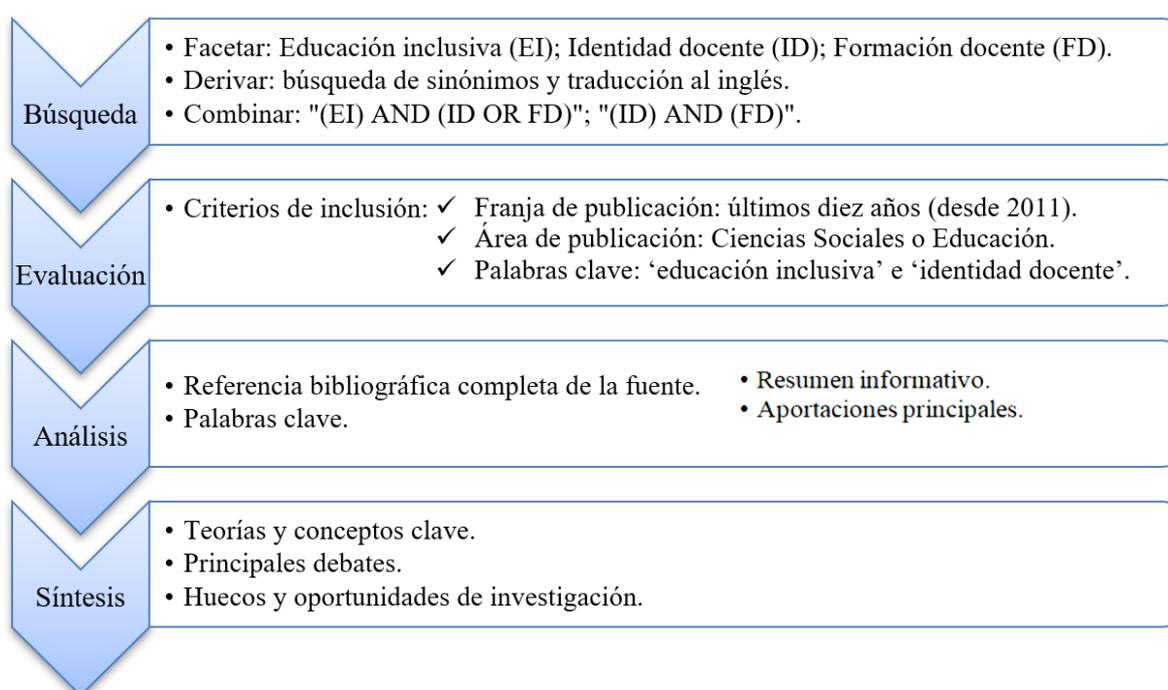


Figura 1. Fases de la revisión sistematizada

Fuente: elaboración propia a partir de Codina (2018).

4.1. Búsqueda

La primera fase de toda revisión sistematizada, la búsqueda, consiste en explorar la documentación publicada en las bases de datos académicas y sistemas de información que resulten de interés en el ámbito de estudio. En nuestro caso, hemos empleado las principales bases de datos multidisciplinares, tanto en el ámbito internacional –*Web of Science*– como en el de lengua hispana –*Dialnet Plus*–. Junto con estas, también hemos utilizado el buscador especializado en literatura científica y académica *Google Scholar* y el fichero central de tesis doctorales en España *Teseo*.

Una vez seleccionadas las bases de datos que conforman nuestro grupo óptimo, procedimos a la búsqueda del material bibliográfico para nuestro estado de la cuestión. Para realizar esta tarea de forma eficaz y rigurosa, hemos aplicado la estructura FDC: Facetar, Derivar y Combinar (Codina, 2018).

La primera parte, referida a facetar la investigación, consistió en considerar las facetas características de nuestro estudio: la educación inclusiva y la identidad docente. La elección de estas dos facetas radica en nuestro interés por conocer qué se ha investigado sobre la “educación inclusiva” en los últimos años, así como comprender cómo se conforma la “identidad docente” en torno a la educación inclusiva.

Tras ello, procedimos a derivar de cada faceta las palabras clave que la representasen. De la faceta ‘educación inclusiva’, derivamos los siguientes términos: “educación inclusiva”, “inclusión educativa”, “inclusión escolar”, “*inclusive education*”, “*educational inclusion*” y “*school inclusion*”. De la faceta ‘identidad docente’, derivamos los siguientes términos: “identidad docente”, “identidad del profesorado”, “*teaching identity*” y “*teacher identity*”. Como se puede comprobar, la primera palabra clave derivada coincide con la propia faceta, y el resto han sido derivadas mediante sus sinónimos y su traducción al inglés.

Por último, procedimos a combinar este conjunto de palabras clave es un grupo de ecuaciones de búsqueda mediante operadores booleanos. Concretamente, utilizamos el operador lógico ‘OR’ (“o”, que funciona como nexo disyuntivo) para las palabras sinónimas o traducciones al inglés que hemos expuesto anteriormente; y el operador lógico ‘AND’ (“y”, que funciona como nexo copulativo de unión) lo hemos empleado para la combinación de las facetas (y sus derivaciones).

En este proceso de búsqueda de los descriptores combinados, nos percatamos de que necesitábamos concretar en mayor medida esta búsqueda, de forma que incluimos la palabra clave “formación docente”, derivándola de la siguiente manera: “formación del profesorado” y “*teacher training*” para, finalmente, combinar las tres entre sí y reducir los resultados.

Como corolario de este proceso, tras haber realizado las tareas de facetar, derivar y combinar las palabras clave, hemos obtenido una serie de resultados que mostramos de forma parcelada por las bases de datos utilizadas en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Resultados de la fase de búsqueda*

Facetas combinadas	Base de datos	Resultados de búsqueda
(educación inclusiva) AND (identidad docente OR formación docente)	<i>Web of Science</i>	55
	<i>Dialnet Plus</i>	103
	<i>Google Scholar</i>	55.600
	<i>Teseo</i>	8
(identidad docente inclusiva) AND (formación docente)	<i>Web of Science</i>	2
	<i>Dialnet Plus</i>	73
	<i>Google Scholar</i>	50.500
	<i>Teseo</i>	21

Fuente: elaboración propia.

Contemplando estos resultados, podemos observar que las combinaciones realizadas de los descriptores han supuesto una búsqueda optimizada en todas las bases de datos empleadas, a excepción de la base de datos *Google Scholar*. En la siguiente fase de evaluación procedemos a reducir y concretar estos resultados mediante la aplicación de una serie de criterios.

4.2. Evaluación

Una vez recogidos los documentos bibliográficos mostrados en la tabla 1, procedimos a su selección –y descarte– mediante un sistema de evaluación. Este sistema se erige mediante unos criterios pragmáticos para detectar aquellos documentos ‘falsos positivos’ que no sean de interés para nuestra investigación y descartarlos.

Nuestros criterios de inclusión giran en torno a tres cuestiones: publicación dentro de la franja temporal referente a los últimos diez años (desde 2011); publicación dentro del área de Ciencias Sociales o Educación; y exposición de las palabras clave –‘educación inclusiva’ e ‘identidad docente’– en el título y/o resumen. Tras la aplicación de estos criterios, los documentos bibliográficos expuestos en la tabla 1 se redujeron considerablemente, dando lugar a los resultados evaluados (expuestos en la tercera columna de la tabla 2).

Finalmente, concluimos con la lectura del título, el resumen y las palabras clave de estos documentos para reducir aún más la cantidad y asegurar así la relación directa y coherente con nuestro objeto de estudio. Cabe aclarar que en la base de datos *Google Scholar*, dada la magnitud de los resultados ofrecidos, se realizó esta lectura sobre los documentos mostrados en las primeras seis páginas.

De este proceso obtuvimos un banco de documentos (Yin, 2010) constituido por un total de 27 artículos (mostramos el número de obras seleccionadas en cada una de las bases de datos utilizadas en la tabla 2), cuyo análisis pormenorizado se expondrá en el siguiente apartado.

Tabla 2. *Resultados de la fase de evaluación*

Facetas combinadas	Base de datos	Resultados evaluados	Resultados seleccionados
(educación inclusiva)	<i>Web of Science</i>	42	6
AND	<i>Dialnet Plus</i>	75	4
(identidad docente OR formación docente)	<i>Google Scholar</i>	15.000	7
	<i>Teseo</i>	6	2
(identidad docente inclusiva)	<i>Web of Science</i>	2	-
AND	<i>Dialnet Plus</i>	50	2
(formación docente)	<i>Google Scholar</i>	14.900	6
	<i>Teseo</i>	9	-

Fuente: elaboración propia.

4.3. Análisis

En esta tercera fase analítica, se examina el banco de documentos resultante del cribado previo (tabla 2). Para ello, hemos generado un análisis sistematizado de cada uno de los artículos mediante una ficha (integrada en una tabla unificada de todos los documentos) conformada por los apartados que hemos considerado de mayor relevancia de acuerdo con nuestro objeto de estudio, a saber: referencia bibliográfica completa de la fuente, palabras clave, resumen informativo y aportaciones principales. Esta información se presenta en la tabla 13 que podemos encontrar en el Anexo I.

4.4. Síntesis

Finalmente, en esta cuarta y última fase detallaremos una síntesis como resultado del trabajo de análisis llevado a cabo. Cabe aclarar que esta síntesis tiene un carácter, no solo informativo, sino también interpretativo, ya que aportamos nuestra visión crítica particular sobre la revisión efectuada atendiendo a varias cuestiones como: la identificación de teorías y conceptos clave; los principales debates, contradicciones y problemas abordados; y los huecos y las oportunidades de investigación que nos ofrece el ámbito analizado.

4.4.1. Teorías y conceptos clave

En base al análisis realizado de la producción científica seleccionada, podemos afirmar que existe una gran cantidad de bibliografía centrada en torno a la educación inclusiva, la formación docente respecto a ella, y su influencia en la identidad docente; es decir, sobre las cuestiones que son de interés para nuestra investigación.

En este sentido, hemos de comenzar con el planteamiento compartido por numerosos autores como Escribano y Martínez (2013); Montánchez (2015); Romero y Brunstein (2012) o Sevilla, Martín y Jenaro (2017), de que la educación es un derecho universal de todas las personas

y, por este mismo motivo, debe ser inclusiva garantizando el acceso, la promoción académica y el desarrollo integral de todo el alumnado.

Concretamente, este derecho se encuentra recogido en parte de la bibliografía analizada, como la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994, que supuso un punto de inflexión en el ámbito educativo al promulgar el derecho a la educación para toda la ciudadanía, y se constituyó como punto de partida para la educación inclusiva al impulsar la transformación de los sistemas educativos.

Junto con ello, se señalan también la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 y la Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006, como hechos de gran relevancia en el avance y defensa del derecho universal a la educación para todas las personas, es decir, el avance y defensa de la educación inclusiva. En este desarrollo de la educación inclusiva se contemplan varios factores considerados pilares clave para posibilitarlo, sin los cuales sería una tarea de tal dificultad que sería prácticamente quimérica.

Uno de estos pilares clave, como bien defienden Angenscheidt y Navarrete (2017), son los docentes y profesionales de la educación comprendidos como uno de los ejes de la educación inclusiva. Al fin y al cabo, los maestros y las maestras al adentrarse en la labor docente se comprometen y tienen la responsabilidad y el deber ineludible, entre otras cosas, de velar por el bienestar integral del alumnado, lo que implica la defensa y garantía de sus derechos fundamentales, entre los que se encuentra el derecho a una educación inclusiva.

Para ello, se hace necesario analizar y valorar la formación docente, considerada otro de los pilares fundamentales por Angenscheidt y Navarrete (2017), junto con Castillo (2015); García, Herrera y Vanegas (2018); Llorent, Zych y Varo (2020); Luque (2016); Martínez (2014); Moreno (2018); Peña, Peñalosa y Carrillo (2018) o Valdés y Monereo (2013), entre otros, para favorecer la inclusión educativa. En este sentido, estos autores coinciden en que la formación inicial del profesorado constituye la base sobre la que poder construir una identidad docente inclusiva y adquirir las competencias y capacidades necesarias para trabajar dentro de la cultura inclusiva. Además, se explica que para que esta formación inicial sea de calidad, debe tener entre sus objetivos principales fomentar y desarrollar procesos de reflexión crítica pedagógica entre los estudiantes.

Junto con ella, también hemos de tener en cuenta la formación continua del profesorado, considerada de gran relevancia para favorecer procesos de renovación constante que faciliten el desarrollo de la labor docente de la manera más eficaz y competente posible, respondiendo así a

las necesidades que plantea la sociedad, tan dinámica y cambiante, en la que nos encontramos. Así es que podemos concluir que la formación en educación inclusiva es una prioridad en la preparación docente, tanto inicial como continua (Castillo, 2015; Moreno, 2018).

Concretamente, esta formación es concebida desde la colectividad en numerosos artículos en los que se reivindica la creación y consolidación de redes de colaboración docente que reúnan a profesionales de la educación con experiencia, junto con aquellos estudiantes de Magisterio y docentes noveles. En este sentido, se pone especial énfasis en el trabajo colectivo, defendiendo la docencia como actividad claramente social y compartida. De esta manera, el valor referido a la colaboración se contempla como un eje transversal para potenciar el cambio transformador educativo hacia la inclusión.

Además, autores como Angenscheidt y Navarrete (2017); Barba (2019); Durán y Giné (2012); Escribano y Martínez (2013); González y García (2014); Iglesias y Martín (2020); Luque (2016); Martínez (2014); Mendes (2017) o Moreno (2018), señalan que estas redes de colaboración son otro de los pilares para la transformación hacia la educación inclusiva y, en numerosas ocasiones, resultado del trabajo coordinado entre las universidades y las escuelas. Por ello, se pone de manifiesto la importancia de potenciar la unión entre las instituciones de educación superior, concretamente se habla de las universidades, con las escuelas para favorecer que los procesos de innovación e investigación educativa que se llevan a cabo en la universidad se contextualicen y adapten a la realidad educativa de las escuelas, creando sinergias entre ambos contextos.

En este sentido, también se destaca que las experiencias en el ámbito de la investigación en inclusión educativa tienen una gran influencia en el desarrollo de actitudes positivas hacia la educación inclusiva. En definitiva, se defiende que las universidades son un pilar esencial en la renovación de la formación docente y que, además, se aprecia una relación proporcionalmente directa entre la formación docente en inclusión y la capacidad de desarrollar de forma competente procesos inclusivos (Barba, 2019; Duk, Cisternas, y Ramos, 2019; Figueroa, 2019).

Profundizando en estas redes de colaboración mencionadas, desde el prisma inclusivo también se da especial importancia a la colaboración e implicación de toda la comunidad educativa en las escuelas. Se explicita que, en la construcción del proyecto de escuela de cada centro, no solo han de intervenir el profesorado y el alumnado, cayendo en la falacia de que son los únicos actores en el ámbito escolar. Sino que estos junto con las familias y la sociedad en su conjunto, han de interactuar entre sí, de forma que se reivindica la importancia de la presencia y participación de estos dos últimos colectivos bajo la premisa de que la educación es una

responsabilidad de todas las personas (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Durán y Giné, 2012; Escribano y Martínez, 2013; Mendes, 2017).

Por otro lado, si continuamos adentrándonos en los valores que confluyen en la dimensión ética de la educación inclusiva; junto con la colaboración, se señalan otros valores como la democracia, la equidad, la justicia o el compañerismo. Este último cobra gran relevancia, ya que en parte de la bibliografía analizada se expone la importancia del bienestar del profesorado, reivindicando el cuidado emocional docente y dando gran relevancia al compañerismo con la finalidad de favorecer el sentimiento de pertenencia a un grupo, sentirse parte importante y necesaria dentro de un colectivo. Además, se afirma que esto influye directamente en la construcción de la identidad docente, promoviendo un mayor compromiso con la necesidad de formación profesional, así como de transformación educativa.

Finalmente, otro de los pilares de la educación inclusiva es la dimensión ética que conlleva implícita. En este sentido, San Martín, Rogers, Troncoso y Rojas (2020) y González, Escobedo y Moliner (2020) señalan que existen una serie de valores que, desde una perspectiva de responsabilidad colectiva, posibilitan y favorecen el desarrollo de la educación inclusiva en nuestra realidad escolar. Los valores más destacados son: el respeto, la empatía, la tolerancia, la solidaridad, el compañerismo y el sentido de pertenencia a la comunidad educativa. Así es que el trabajo y vivencia de estos valores se hace imprescindible para construir escuelas inclusivas que actúen de forma coherente a este discurso moral en pro de la inclusión.

4.4.2. Principales debates, contradicciones y problemas

En el apartado anterior hemos podido conocer las teorías y conceptos clave del ámbito de investigación centrado en la educación inclusiva, con relación a la identidad y la formación docente. Sin embargo, a pesar de que el análisis de la bibliografía escogida nos haya aportado un panorama claro sobre la inclusión, estos autores también nos han advertido de ciertas contradicciones latentes en este discurso, así como de los debates abiertos en la actualidad y de los problemas ocasionados.

En primer lugar, hemos de partir de la advertencia que nos hacen Montánchez (2015) o San Martín et al. (2020), y es que el concepto de ‘educación inclusiva’ continúa confuso, escondiendo tras de sí una amplia gama semántica contradictoria en sí misma. El problema de partida radica en la confusión terminológica entre los conceptos de ‘integración’ e ‘inclusión’, los cuales actualmente continúan empleándose de manera equívoca, lo que desemboca en una

comprensión errónea de situaciones educativas de integración o de inclusión, resultando un panorama interpretativo contradictorio e incoherente.

Si profundizamos en esta confusión sobre las implicaciones de la inclusión –que no integración–, encontramos distintos debates sobre la atención a la diversidad en centros de Educación Especial o en centros ordinarios; la intervención de profesionales especialistas fuera o dentro del aula ordinaria; el empleo o no de los diagnósticos de evaluación psicopedagógica, y sus implicaciones (el “etiquetaje” desde el paradigma del déficit y una visión médica como señalan Gajardo y Torrego, 2020); estas cuestiones, entre otras muchas, son debates abiertos actualmente como consecuencia de la confusión acerca de lo que es la educación inclusiva.

Partiendo de esta confusión, y de las múltiples interpretaciones y creencias derivadas de ella, surge la problemática sobre la divergencia entre las actuaciones docentes y políticas que se desarrollan actualmente. En el apartado anterior, hemos podido establecer que la educación inclusiva constituye uno de los principales retos de la comunidad educativa internacional, tratándose de un proceso multifactorial: político, ético, curricular, formativo, organizativo, cultural y social (Durán y Giné, 2012). Y, precisamente, es esta diversidad de factores la que hace que sea una cuestión compleja.

Respecto al factor político, cabe mencionar a autores como Duk et al. (2019); Durán y Giné (2012); Gajardo y Torrego (2020); Iglesias y Martín (2020); Martínez (2014) o Ricoy (2018), quienes han concluido, en base a sus investigaciones, en la necesidad urgente de que las políticas educativas apoyen y respalden la transformación educativa hacia la inclusión. A pesar de que estos autores afirman que, generalmente, a nivel institucional y burocrático, las políticas educativas defienden el principio de inclusión; a nivel práctico no se proporcionan los mecanismos necesarios (metodológicos, formativos, organizativos...) para su desarrollo y consecución, cayendo en un discurso insensibilizado y desconectado de la realidad escolar.

Con relación a esta relación incoherente entre el discurso político y la práctica educativa real, podemos abordar el segundo factor mencionado: la ética. Otra de las cuestiones que nos es de gran interés es la dimensión ética de la educación inclusiva de la que hablan González et al. (2020); Marchesi, Blanco y Hernández (2014); Montánchez (2015); Moreno (2018); Redón (2011) y Castillo (2015).

Así, estos autores nos presentan alguno de los retos que surgen desde esta perspectiva, a saber: realizar un consenso sobre los aprendizajes fundamentales que debe garantizar la escuela para la vida; lograr que todo el alumnado esté presente, participe y progrese en el proceso

educativo con las mayores garantías y sin ningún tipo de exclusión; desarrollar mecanismos que garanticen una atención a la diversidad de las aulas real y de calidad para todas las personas – como comentan Marchesi et al. (2014): “encontrar un equilibrio entre lo común y lo diverso” (p.39)–; renovar la formación docente; incentivar el compromiso ético y la responsabilidad social; favorecer la creación de redes de colaboración docente; modificar la organización escolar de manera que se facilite la participación de las familias y se promuevan las relaciones con el entorno.

Junto con estos retos, se aprecia una gran incoherencia entre el discurso y las actitudes y prácticas docentes con relación a la educación inclusiva. En este sentido, se muestra cómo aparentemente hay construido un discurso convencional a favor de la inclusión que se desvanece progresivamente según requiere del compromiso y la responsabilidad de los docentes (Espinosa y Valdebenito, 2016; Figueroa (2019); San Martín et al., 2020; Sevilla et al., 2017).

En relación con este último problema, la incoherencia docente entre el discurso y la práctica; hemos de hacer mención al factor formativo y organizativo que requiere la educación inclusiva. En la bibliografía analizada, la formación docente en inclusión es considerada pobre y deficiente, suponiendo un gran obstáculo para su avance. Por ello, se denuncia el escaso espacio académico en materia inclusiva y se subraya el reto actual de las instituciones de educación superior por renovar la formación docente, tanto inicial como continua, y relacionarla con la realidad escolar (Castillo, 2015; Duk et al., 2019; Martínez, 2014; Mendes, 2017).

En cuanto al último factor señalado, el factor cultural y social, Redón (2011) hace referencia a la cultura hegemónica que promueve, lo que podríamos entender como contravalores, el individualismo o la competitividad, dejando entrever la influencia de la corriente neoliberal en la educación, pervirtiendo su carácter público y su derecho universal de todas las personas a su acceso.

En definitiva, podemos concluir que existe una serie de barreras de distinta índole – política, ética, curricular, formativa, organizativa, cultural y social– que están obstaculizando el buen desarrollo y progreso de la educación inclusiva (Valdés y Monereo, 2013). Por este motivo, nace la necesidad de investigar qué huecos y oportunidades se nos ofrecen en el ámbito investigado para así, desde nuestras posibilidades profesionales e investigadoras, contribuir a la transformación educativa y social hacia la inclusión real.

4.4.3. Huecos y oportunidades de investigación

Analizando la situación educativa actual, desde los últimos diez años, podemos afirmar que estamos caminando hacia la inclusión, pero lenta, e incluso, atropelladamente. La realidad

actual gira en torno a procesos de integración, confundidos en numerosas ocasiones como inclusivos. Por ello, en primera instancia, consideramos que es necesario continuar realizando investigaciones que evidencien la diferencia entre ambos términos –inclusión e integración– mediante prácticas educativas inclusivas de éxito, en contraposición con otras experiencias escolares integradoras, pero no inclusivas.

Junto con ello, consideramos oportuno analizar los planes de estudios de la formación inicial docente con relación a la educación inclusiva. Hemos podido concluir que esta formación constituye la base para construir una identidad docente inclusiva y obtener los conocimientos y herramientas posibles para desempeñar la labor docente dentro de la cultura inclusiva. Por ello, en este análisis, pensamos que habría que prestar especial atención a la dimensión ético-política que respalde estos planes, para plantear posibles reformas que renueven estas enseñanzas.

Por otro lado, pensamos que sería de gran relevancia ampliar los estudios que contrastan los discursos docentes sobre inclusión con sus prácticas y actitudes, en busca del grado de coherencia entre ambos aspectos. En esta línea, sería interesante conocer qué elementos influyen positivamente en la relación coherente entre el discurso y la práctica, para poder extraer una serie de preceptos clave para generalizarlos y favorecer así el desarrollo de la educación inclusiva a través del profesorado.

También, otro posible hueco que encontramos radica en el análisis de la incursión de la cultura neoliberal en la educación, atacando directa y agresivamente a la educación inclusiva. Sería interesante (y creemos que necesario) conocer cómo la educación filantropocapitalista está introduciéndose en el sistema educativa público a través de determinadas medidas políticas y, además, qué actitudes y actuaciones docentes contribuyen a esta corrupción de la educación.

Finalmente, otra de las oportunidades de investigación que se nos plantea tras el análisis realizado, es profundizar en la dimensión ética de la educación inclusiva, analizando qué valores morales la componen, así como valorar el compromiso ético y la responsabilidad social que conlleva la labor docente para lograr la transformación, de la que venimos hablando, hacia la inclusión educativa y social de todas las personas.

Capítulo III. Metodología de la investigación

En el presente capítulo exponemos las cuestiones metodológicas que constituyen nuestra investigación. Para ello, describimos y justificamos el enfoque y el método de investigación desarrollado, junto con las técnicas e instrumentos de recogida de los datos, y las técnicas empleadas para el análisis de esta. Por último, explicamos los criterios de rigor a los que se ha atendido, así como las implicaciones éticas que respaldan nuestro estudio.

1. Diseño del estudio

La investigación realizada tiene como objeto de estudio conocer la formación y la identidad docente, en relación con la educación inclusiva, de los estudiantes participantes en el PID «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela». Para su consecución, se ha hecho preciso conocer el discurso personal de nuestros participantes, para lo que se ha empleado una metodología cualitativa constituida en el paradigma interpretativo. A continuación, argumentamos y desarrollamos esta postura.

1.1. Justificación del método de investigación

Atendiendo a la finalidad de nuestra investigación, así como a los objetivos específicos propuestos en el Capítulo I, requeríamos un método centrado en el análisis del discurso de nuestros participantes que nos permitiera profundizar en sus experiencias, reflexiones y construcciones mentales acerca del eje temático que nos concierne: la educación inclusiva. Por este motivo, empleamos la metodología cualitativa que nos posibilitará conocer la trayectoria personal, académica y laboral de los participantes, para así comprender el contexto en el que se ha forjado, y se continúa forjando, su identidad y formación docente inclusiva.

Además, pensamos que la elección del método de investigación no es únicamente una cuestión técnica e instrumental, sino que conlleva una serie de implicaciones científicas y éticas. De acuerdo con Ávila (2002), entendemos que “el ejercicio de la investigación científica y el uso del conocimiento producido por la ciencia demandan conductas éticas en el investigador y en el maestro” (p.93), así es que, para garantizar una coherencia con nuestra perspectiva, pensamos que la metodología cualitativa es la más adecuada.

Como bien explica Imbernón (2002): “acogerse a una u otra perspectiva es más una forma de ver la existencia, una manera de ver la vida y la sociedad” (p.24) y, nosotros como investigadores, queremos ver la vida desde la mirada de nuestros participantes, conocer sus pensamientos, razonamientos, sentimientos y, también, los nuestros propios como investigadores participantes de nuestra investigación. Y no podemos hacer esto de otra manera que no sea desde

la comprensión subjetiva, natural, holística y profunda de la vida; desde la metodología cualitativa.

1.2. Enfoque y método del estudio

La educación inclusiva, como fenómeno social, posee un carácter subjetivo e interpretativo (González, 2018) que puede ser contemplado desde la metodología cualitativa, ya que, como nos explican Taylor y Bogdan (1987), se trata de “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.20). En esta razón se justifica nuestra elección metodológica, puesto que nuestra pretensión inicial era conocer las representaciones personales sobre la educación inclusiva de cada uno de nuestros participantes a través del diálogo. Precisamente, Denzin y Lincoln (2012) nos explican que

la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan. (pp. 48-49)

Para profundizar en esta idea, resulta interesante establecer una analogía entre las características que sustentan dicha metodología, la cualitativa, y los aspectos particulares de nuestra investigación; para ello, atendemos al trabajo de Taylor y Bogdan (1987), a saber:

Tabla 3. Características de la metodología cualitativa de nuestra investigación

Características de la metodología cualitativa	En nuestra investigación
<i>La investigación cualitativa es inductiva.</i>	En la investigación hemos partido de una serie de interrogantes formulados en los objetivos propuestos, los cuales serán logrados mediante el conocimiento y comprensión de la información dada por los participantes, sin tener ninguna teoría o hipótesis de partida. La flexibilidad y capacidad de adaptación son fundamentales en este proceso.
<i>En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística.</i>	Los participantes de nuestra investigación, así como el propio escenario del PID, son considerados en su conjunto; atendiendo a la trayectoria de vida pasada y actual de manera global.
<i>Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.</i>	La interacción entre la investigadora y los participantes se ha desarrollado de un modo natural y respetuoso. La entrevista semiestructurada realizada, así como el planteamiento de los dilemas morales, se han realizado en un contexto natural y de confianza, a modo de conversación normal. Cabe aclarar que la investigadora ha tenido como premisa la creación de un

clima cómodo y agradable, pero sin olvidar su posible influencia sobre los participantes, tomando cierta distancia en las valoraciones o interpretaciones propias.

Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

La investigadora se encontraba en una situación similar a la de los participantes, llegando a compartir las características clave para la investigación: ser estudiante y participante es el PID; por lo que la identificación con los participantes se ha dado de manera natural.

El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.

Como explicábamos previamente, la investigadora ha pretendido mantener una postura neutral ante la información aportada por los participantes, eludiendo cualquier idea preconcebida o sobrentendida.

Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.

Mediante el planteamiento de los dilemas morales y la entrevista semiestructurada, los participantes nos han mostrado su perspectiva personal, siendo todas válidas y relevantes para la investigación, independientemente de las posturas tomadas y los juicios emitidos.

Los métodos cualitativos son humanistas.

El aspecto humano de la vida social está presente en las transcripciones realizadas, ya que se ha procurado mantener la esencia personal de cada participante, respetando sus creencias, saberes, experiencias y sentimientos.

Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.

Gracias a las narraciones producidas en la entrevista semiestructurada, así como a la posición hipotética contextualizada en los dilemas morales, hemos podido obtener un conocimiento directo de los participantes.

Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

Nuestra investigación partía del interés personal y profesional que nos supone el PID como contexto formativo docente, así como de su influencia en la formación e identidad docente de los estudiantes de Educación o docentes noveles. Por ello, pensamos que todos los contextos y personas son potencialmente relevantes en la investigación, dependerá de los intereses y finalidades de esta.

La investigación cualitativa es un arte.

Al contemplar la investigación cualitativa como un arte, y al investigador como un artista; entendemos que el estudio debe desarrollarse –y así se ha hecho– de forma dinámica y flexible, requiriendo a su artífice la capacidad de adaptación, flexibilidad y toma de decisiones constante. “Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas” (p.23).

Fuente: elaboración propia a partir de Taylor y Bogdan (1987).

Una vez argumentada la consolidación de nuestro estudio en la metodología cualitativa, podemos añadir que, además, este se fundamenta en el paradigma de investigación interpretativo, ya que pretendemos conocer “una realidad dependiente de los significados que las personas le atribuyen” (Krause, 1995, p.25).

Por todo lo expuesto, nuestra tarea como investigadores consistirá en conocer y analizar las interpretaciones que los participantes de nuestro estudio hacen de su contexto. Además, como bien nos explica Krause (1995), es necesario que nosotros, como investigadores, estemos inmersos en la propia realidad estudiada, para poder realizar un proceso de comprensión sobre ella de manera contextualizada, coherente y significativa. Este posicionamiento interno del investigador dentro de la realidad estudiada implica la redefinición de este paradigma bajo la denominación interpretativo-participante y se ha llevado a cabo gracias a los instrumentos de recogida de datos que explicamos a continuación.

2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

En el presente apartado presentamos las técnicas e instrumentos que hemos empleado para la recogida de datos en nuestra investigación. De forma general, cabe explicar que hemos utilizado la entrevista semiestructurada, el planteamiento de dilemas morales de creación propia y, por último, el relato autobiográfico.

De forma previa a explicar cada una de estas técnicas, consideramos necesario justificar el motivo de estas elecciones y es que, para nuestro objeto de estudio, tiene especial importancia el conocimiento y comprensión de la dimensión ética de la educación inclusiva desde las representaciones personales de los participantes. Es por ello por lo que nos servimos del planteamiento de dilemas morales para poner en situación a nuestros participantes en contextos educativos complejos, en los que se ponga de manifiesto los posibles valores y contravalores que se hallan en el proceso educativo.

Junto con ello, las preguntas formuladas en la entrevista nos permitirán conocer la trayectoria personal, académica y profesional de los participantes, variable de gran importancia e influencia en sus representaciones individuales sobre la inclusión, así como indagar en la construcción de su identidad y formación docente. Por último, el relato autobiográfico nos ofrecerá un espacio para dar voz a la investigadora como agente participante de la investigación, desarrollando procesos de reflexión, introspección, autocrítica y autoconocimiento; aspectos fundamentales para tomar conciencia de nuestra identidad docente y, además, analizar de forma crítica nuestra formación docente en materia inclusiva. Todas estas cuestiones las explicamos detalladamente en los apartados siguientes.

2.1. Dilemas morales

Los dilemas morales son “relatos de situaciones, generalmente hipotéticas, que presentan un conflicto de valores y la necesidad de tomar una decisión ante él” (Linde, 2009, p.138), que

tienen gran significatividad en los contextos sociales y educativos. Como hemos podido observar en nuestro estado de la cuestión, en gran parte de la bibliografía analizada se señalan los múltiples debates, contradicciones y dilemas que giran en torno a la educación inclusiva.

Al respecto, López, Echeita y Martín (2010) afirman claramente que “para todos los actores sociales y educativos comprometidos con el avance hacia una educación más inclusiva resulta evidente que se trata de un reto de enorme envergadura y complejidad, no sólo técnica sino también ética” (p.156), por lo que el trabajo con dilemas morales resulta muy interesante desde la investigación docente.

Los dilemas morales tienen su origen en la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (1992), fuertemente influenciada, a su vez, por la teoría de las fases de desarrollo cognitivo de Jean Piaget. La preocupación esencial de Kohlberg no es la identificación de valores concretos para ser reproducidos, sino el conocimiento de las razones con que las personas argumentan las decisiones que toman. Al igual que Piaget, Kohlberg sostiene que en la evolución de los modos típicos de razonamiento moral hay etapas cualitativamente distintas entre sí, de modo que el círculo ético se va haciendo cada vez más extenso e inclusivo. En definitiva, puede afirmarse, siguiendo su teoría, “que el desarrollo del juicio y del razonamiento moral del ser humano atraviesa tres niveles, a los que llamó preconvencional, convencional y postconvencional” (Linde, 2009, p.138).

La elección de este instrumento se encuentra motivada por nuestro interés en discernir qué valores constituyen la dimensión ética de la educación inclusiva, desde la perspectiva de los estudiantes y docentes noveles integrantes en el PID que nos concierne. Además, de acuerdo con Linde (2009) consideramos que la investigación mediante el planteamiento de dilemas morales nos ofrece una vía muy enriquecedora para favorecer la educación ciudadana, puesto que promueve la toma de decisiones en contextos sociales complejos, el pensamiento crítico, la deliberación y la asunción de responsabilidades.

Con relación a esto último, hemos de aclarar que la intencionalidad final del planteamiento de estos dilemas no ha sido hallar la respuesta correcta o determinar una respuesta como válida o inválida, sino “comprender la estructura del razonamiento” (Elorrieta, 2012, p.499) de los entrevistados frente a las situaciones conflictivas planteadas. Es decir, pretendemos conocer qué argumentos, o razonamientos morales, han determinado la elección de una u otra acción de los participantes, de manera que la cuestión clave ha sido el porqué de sus actuaciones.

Así, en nuestra investigación hemos empleado cuatro dilemas morales de creación propia. Para su elaboración hemos tenido en cuenta la realidad educativa que nos rodea, de manera que los contextos presentados, a pesar de ser hipotéticos, tuvieran un carácter real y cercano al entorno de los participantes que facilitase su puesta en situación. En este sentido, analizamos el contexto escolar actual, contemplando alguno de los posibles escenarios conflictivos que se pueden producir en él; así como el contexto formativo del PID en educación inclusiva, para adecuar el contenido de los dilemas a la realidad de nuestros participantes y a nuestros objetivos de investigación.

Tras este proceso analítico, concluimos con diversas cuestiones dilemáticas, a saber: el empleo o no del etiquetaje como «alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo», la colaboración horizontal entre docentes y el trabajo coordinado con los docentes especialistas, la atención a la diversidad dentro o fuera del aula de referencia, los límites en la implicación docente, la colaboración con las familias; el compromiso ético-político del profesorado, la defensa de los derechos de la infancia ante las injusticias o la labor compensadora de la escuela.

Estas cuestiones dilemáticas que acabamos de presentar están directamente relacionadas con “los valores más universalizables de nuestra cultura y las circunstancias contextuales de cada problema moral presentado” (Linde, 2009, p.139) en busca de una coherencia interna en la investigación.

Así, en el primer dilema veremos alguna de las cuestiones dilemáticas mencionadas anteriormente como: la colaboración horizontal entre docentes, los límites en la implicación docente, la colaboración con las familias, el compromiso ético-político del profesorado, la defensa de los derechos de la infancia ante las injusticias o la labor compensadora de la escuela.

Tabla 4. *Dilema moral "a"*

Dilema moral “a”
<p>Eres el/la maestro/a tutor/a de un grupo de 4º de Educación Primaria. Al comienzo de curso, se ha incorporado un nuevo alumno: Alonso. Tras unas semanas, te percatas que en la zona del aula donde se sienta, hay un olor extraño. A partir de ese momento, comienzas a observar que Alonso va desaseado a diario.</p> <p>Un día, al llegar a la sala de profesores, te encuentras con la maestra de Educación Física, quien te comenta que se ha fijado que Alonso no lleva nunca la bolsa de aseo a clase. Más tarde, al entrar en clase te encuentras con un ambiente bastante agitado y escuchas a un grupo de alumnos haciendo comentarios despectivos e irónicos referidos a Alonso.</p> <p><i>¿Hablarías directamente con Alonso para exigirle que viniese bien aseado a clase y evitase su problema? ¿Por qué sí o por qué no harías esto?</i></p>

Hablando con Alonso/la familia/otras personas (depende de la actuación elegida) te enteras de que en su casa no tienen agua caliente ni medios higiénicos. *¿Insistirías en la necesidad de que venga aseado a clase y evitase el problema? ¿Por qué sí o por qué no?*

Pasan los días y la situación se mantiene, Alonso sigue yendo desaseado y esta situación está afectando directamente al clima del aula: en las actividades y trabajos siempre se queda solo. *¿Expondrías el problema y la situación de Alonso al grupo de clase y les demandarías ayuda para que se mantuviese la cohesión del grupo y no se aislase a Alonso? ¿Por qué sí o por qué no?*

Si hay niños o niñas que no se muestran muy dispuestos a trabajar y relacionarse con Alonso *¿Obligarías a los compañeros a juntarse con él? ¿Por qué sí o por qué no?*

Decides hablar con la familia de Alonso, que te cuenta que tiene problemas económicos y que Alonso se queda solo en casa todas las tardes porque los padres tienen que trabajar. A pesar de ello, su situación económica es crítica y no pueden costearse algunas condiciones mínimas de primera necesidad como son el agua caliente o la calefacción. Te dicen que no han pedido ayuda a nadie porque creen que si se enteran los Servicios Sociales les pueden quitar la custodia de su hijo por no cuidarle bien y dejarle solo por las tardes. *¿Darías cuenta de la situación a los Servicios Sociales? ¿Por qué sí o por qué no?*

Dado que la situación no se ha solucionado tras hablar con el niño, sus compañeros y con la familia, *¿plantearías el asunto en el claustro? ¿Por qué sí o por qué no?*

Si el claustro tampoco te ofreciese una solución al problema, *¿te responsabilizarías de la higiene personal de Alonso dotándole de un kit de aseo y comprobando su higiene cada día? ¿Por qué sí o por qué no?*

Fuente: elaboración propia.

El segundo dilema implica cuestiones referidas al empleo o no del etiquetaje como “alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”, la colaboración horizontal entre docentes y el trabajo coordinado con los docentes especialistas, la atención a la diversidad dentro o fuera del aula de referencia, el compromiso ético-político del profesorado o la defensa de los derechos de la infancia ante las injusticias.

Tabla 5. *Dilema moral "b"*

Dilema moral "b"
<p>Eres el/la maestro/a tutor/a de un grupo de 1º de Educación Primaria. En la primera reunión con las familias al comienza el curso, los padres de una de tus alumnas, Nuria, te cuentan que durante los últimos meses han pasado por un proceso médico a raíz de múltiples interrupciones en los periodos de sueño (insomnio) y problemas conductuales, de manera que Nuria ha sido diagnosticada con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y comenzará a tomar la medicación específica que le han prescrito.</p> <p>Para que Nuria reciba apoyo externo, es preciso incluirla en el listado de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). <i>¿Identificarías a Nuria como alumna con necesidades específicas de apoyo educativo para que reciba los apoyos correspondientes? ¿Por qué sí o por qué no?</i></p>

Dada la situación, la maestra especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) va a comenzar a trabajar con Nuria. La intencionalidad de la PT es clara y contundente: te comenta que tiene un programa específico para alumnado con TDAH, de manera que no hace falta programar ni llevar a cabo nada conjuntamente.

¿Estás dispuesto/a a que la PT lleve a cabo su programa con Nuria? ¿Por qué sí o por qué no?

Tu compañera, la PT, como profesional especialista, considera que su trabajo es más eficiente y eficaz de manera individualizada fuera del aula ordinaria para beneficiar a Nuria y lograr que mejore, por lo que necesita sacarla del aula para darle el apoyo técnico que requiere.

¿Respetarías su decisión sobre que el apoyo sea fuera del aula? ¿Por qué sí o por qué no?

El posicionamiento de la PT continúa inamovible. Si no puede llevar a cabo su programa y trabajar fuera del aula, no atenderá a Nuria.

¿Qué harías? ¿Te responsabilizarías de la atención específica que requiere Nuria? ¿Por qué?

Fuente: elaboración propia.

El tercer dilema hace referencia a cuestiones como la colaboración horizontal entre docentes, la atención a la diversidad dentro o fuera del aula de referencia, los límites en la implicación docente, la colaboración con las familias, el compromiso ético-político del profesorado, la defensa de los derechos de la infancia ante las injusticias o la labor compensadora de la escuela.

Tabla 6. Dilema moral "c"

Dilema moral "c"
<p>Mes de septiembre, comienza el curso escolar y, como tutor/a de 1º de Educación Infantil, tienes la primera reunión con las familias de tu alumnado. Al finalizarla, te quedas hablando con los padres de Miguel, un alumno recién llegado al colegio que trae consigo un diagnóstico claro: padece epidermólisis bullosa, enfermedad más conocida como "piel de mariposa" y reconocida como enfermedad rara.</p> <p>Esta enfermedad es degenerativa y afecta a la piel, provocando heridas y ampollas con gran facilidad por traumatismos mínimos. Te cuentan que en la escuela infantil en la que ha estado en el último año, Miguel contaba con un auxiliar técnico educativo (ATE) que aseguraba su bienestar. Sin embargo, al matricularse en el colegio y haber solicitado esta figura del ATE, desde la Dirección Provincial de Educación se lo han denegado por el momento, a pesar de haber entregado los informes necesarios pediátricos, dermatológicos y de la propia Asociación DEBRA-Piel de Mariposa a la que están adscritos.</p> <p>Ante esta situación, están muy angustiados y desesperados, no saben qué hacer... <i>¿Les dirías que, en estas condiciones es mejor no escolarizar a Miguel hasta que no se cuente con la figura del auxiliar? ¿Por qué sí o por qué no?</i></p> <p>La familia te indica que necesita que el niño vaya al colegio porque ellos trabajan, <i>¿les comentarías que lo primero es el cuidado y la seguridad del niño? ¿Por qué sí o por qué no?</i></p> <p>Escolarizan a Miguel. Al día siguiente, la maestra de psicomotricidad te dice que en su clase no puede estar Miguel: "Por el bien de Miguel es mejor que se quede en clase contigo, yo no puedo encargarme</p>

de estar pendiente todo el tiempo con él y no quiero tenerle mirando toda la hora”, te dice. *¿Aceptarías la indicación de tu compañera, la maestra de psicomotricidad? ¿Por qué sí o por qué no?*

Al finalizar la semana, el viernes a la salida de clase, te visitan los padres de Miguel. Están desesperados, la Dirección Provincial continúa sin conceder al colegio la figura del auxiliar y te comunican lo siguiente: “Nuestro hijo está sufriendo, no podemos ver cómo todos los días llega con el vendaje sangrado, la piel escamada e irritada... Esto en la guardería no pasaba”. Así que te comentan la idea que les ronda por la cabeza: “Estamos pensando en llevar a Miguel al colegio de Educación Especial, sabemos que allí hay enfermeros y fisioterapeutas que le podrán atender y cuidar como necesita”. *¿Apoyarías la propuesta de la familia? ¿Por qué sí o por qué no?*

Al mantenerse la negación de la figura del ATE a tu centro escolar, *¿denunciarías la situación a la inspección educativa por vulnerar el derecho de Miguel a la educación en un centro ordinario? ¿Por qué sí o por qué no?*

Fuente: elaboración propia.

Por último, el cuarto dilema implica cuestiones como los límites en la implicación docente, la colaboración con las familias, el compromiso ético-político del profesorado o la labor compensadora de la escuela.

Tabla 7. Dilema moral "d"

Dilema moral “d”
<p>Eres el/la maestro/a tutor/a de un grupo de 3º de Educación Primaria. A comienzos de curso planeas las salidas didácticas para hacer con tu grupo. Estas salidas están conectadas directamente con los objetivos que vas a trabajar y piensas que son muy educativas y que todo el alumnado de tu grupo aprenderá mucho con ellas.</p> <p>Decides convocar una reunión con las familias para informarles de la primera salida didáctica, que será en las próximas semanas. Tras hacer la propuesta, todas las familias quedan encantadas con la idea. Pero, al finalizar la reunión, la familia de Natalia, una de tus alumnas, se pone en contacto contigo para comentarte que su hija no asistirá a la salida. <i>¿Mantienes la salida didáctica, aunque Natalia no asista a ella? ¿Por qué sí o por qué no?</i></p> <p>Al hablar con la familia, te cuentan que el motivo de la ausencia Natalia en la salida programada se debe al coste económico que conlleva la actividad. Al enterarte del motivo, piensas que hablando con la empresa del autobús, podrías obtener una ligera rebaja. <i>¿Ofrecerías a la familia de Natalia la posibilidad de que no pagase por asistir a la actividad, a diferencia del resto de las familias? ¿Por qué sí o por qué no?</i></p> <p>Si no existiese esa posibilidad de rebaja, <i>¿pondrías tú el dinero de Natalia? ¿Por qué si no por qué no?</i></p>

Fuente: elaboración propia.

El planteamiento de estos cuatro dilemas se ha hecho desde una postura flexible y dinámica teniendo en cuenta que, en función de las decisiones tomadas por cada participante, la investigadora iba redirigiendo la narración del dilema. Argumentamos esta postura cambiante de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), quienes expresan claramente que “los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica” (p.23).

Finalmente, cabe explicar que estos dilemas morales fueron planteados de forma previa a la entrevista semiestructurada, ya que consideramos que, de haber procedido en el orden inverso, los participantes podrían haberse visto influenciados por las preguntas del guion de la entrevista, condicionando sus razonamientos morales y, por tanto, sus elecciones y argumentaciones.

2.2. Entrevista semiestructurada

La entrevista es una de las técnicas de recogida de datos más útiles en investigación cualitativa, ya que mediante un proceso dialógico nos permite conocer aquella información que buscamos. Rodríguez, Gil y García (1996) nos explican que se trata de “una técnica en la que una persona (en este caso, la investigadora como entrevistadora) solicita información de otra o de un grupo (en este caso, los participantes como entrevistados), para obtener datos sobre un problema determinado” (p.167).

Este tipo de entrevistas, las cualitativas, deben ser planteadas de forma flexible, dinámica y abierta, evitando su dirección, estandarización y estructuración rígida (Taylor y Bogdan, 1987). En este sentido, McKernan (1999) distingue tres tipos de entrevistas en base a su contenido y organización: estructurada, semiestructurada y no estructurada.

De acuerdo con este autor, nuestra entrevista se ubica en el segundo tipo, es decir, se trata de una entrevista semiestructurada, ya que “parte de un guion que determina cual es la información relevante que se necesita obtener” (Bisquerra, 2004, p.337) y, además, este guion permite a los entrevistados plantear otras temáticas, problemas y preguntas de interés según transcurre el diálogo (McKernan, 1999). Cabe añadir que, con relación al número de personas implicadas, se trata de una entrevista individual debido a que participan dos personas –la entrevistadora y el entrevistado–.

Al posicionarnos en esta modalidad, las preguntas que hemos elaborado son abiertas, lo que permitirá a los entrevistados poder ampliar su discurso con temas entrelazados, ofreciendo la posibilidad de descubrir otros elementos relevantes para la investigación que no se hubieran contemplado. Por ello, se requiere que el entrevistador –la investigadora– tenga una actitud de escucha activa constante, redirigiendo la conversación si se aleja de la temática y finalidad de la entrevista, así como profundizando en aquellas cuestiones de interés.

La elección de este instrumento se encuentra motivada por nuestro interés en conocer la trayectoria formativa docente de nuestros participantes, así como su vinculación con el PID y el proceso de construcción de su identidad docente con relación a la educación inclusiva. Para ello, consideramos que la entrevista es la técnica idónea, ya que nos permite profundizar en estas

cuestiones desde la propia voz de las personas que son de interés para esta investigación: los estudiantes y docentes noveles miembros del PID.

Además, desde el inicio de la investigación teníamos presente la necesidad de contrastar el discurso y la práctica de nuestros participantes en busca de una coherencia interna entre ambas cuestiones, de manera que aseguremos que “lo que se dice” vaya en consonancia con “lo que se hace” (Deutscher, 1973). Para ello, y de acuerdo con Cabrera (2005) valoramos la importancia de disponer de varios instrumentos que nos facilitaran la triangulación de la información. De forma que, en este caso, las entrevistas nos dieran a conocer “lo que se dice”, y los dilemas morales nos evidenciaran “lo que se hace”.

Como hemos explicado previamente, la entrevista que planteamos es semiestructurada, de manera que elaboramos un guion orientativo que condujera la conversación a dar respuesta a nuestros objetivos de investigación. Este guion está constituido por un total de 16 preguntas que presentamos en la siguiente tabla:

Tabla 8. *Guion de la entrevista*

Guion de la entrevista
1. ¿Qué es la educación inclusiva para ti?
2. ¿Por qué la educación tiene que ser inclusiva?
3. ¿Qué formación docente tienes y/o estás cursando?
4. ¿Por qué decidiste estudiar Magisterio?
5. ¿Cómo valoras esta formación con relación a la educación inclusiva? ¿Crees que la formación inicial docente nos prepara dentro de la cultura inclusiva?
6. ¿Cómo crees que debería ser la formación inicial del profesorado sobre educación inclusiva? ¿Qué características debería tener? ¿Qué consideras que es lo más importante para formar en educación inclusiva?
7. ¿Cómo conociste 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?
8. ¿Consideras que el PID es una actividad formativa? ¿Por qué? En caso afirmativo, ¿en qué ha contribuido a tu formación?
9. ¿Crees que tu concepción sobre la educación inclusiva ha evolucionado desde que participas en el PID? ¿Por qué? ¿Cómo ha sido esta evolución?
10. ¿Cómo crees que influye o ha influido el PID, a nivel general en ti: tanto profesional como personalmente?
11. Desde el PID defendemos la idea de que “la educación es un acto político y ético” y que, por esto mismo, debe ser inclusiva. ¿Compartes esta idea? ¿Por qué?

12. Al ser la educación una cuestión ética... ¿qué valores crees que van asociados a la educación inclusiva?

13. Con estos valores con los que acabas de caracterizar a la educación inclusiva, ¿te sientes identificado/a?

14. ¿Cómo definirías tu identidad docente? Es decir, ¿cómo te defines a ti mismo como docente?

15. Centrándonos en la realidad educativa actual que nos rodea, ¿cómo la valoras con relación a la educación inclusiva? ¿Crees que la educación inclusiva es una realidad en los colegios? ¿Qué avances y obstáculos contemplas?

16. ¿Qué harías tú para que la educación inclusiva avanzase? Indica una medida concreta (piensa que tienes capacidad para implantarla)

Fuente: elaboración propia.

Si analizamos el guion, podemos observar que el orden de las preguntas no es aleatorio, sino que atiende a una secuencia intencionada por parte de la investigadora para dar coherencia y continuidad al diálogo. Así, las dos primeras preguntas pretenden establecer el eje temático sobre el que versará la entrevista en su conjunto: la educación inclusiva. Las cuatro preguntas siguientes, desde la tercera hasta la sexta, buscan conocer la formación docente de los participantes, así como su perspectiva de la dimensión ética de la educación inclusiva.

Tras profundizar en esta formación, desde la séptima hasta la duodécima pregunta, nos centramos en la vinculación de los participantes con el PID, como medio formativo; para después proceder a indagar en la influencia del PID en la construcción de la identidad docente inclusiva, en las preguntas decimotercera y decimocuarta. Finalmente, concluimos con las dos últimas preguntas para conocer la visión personal y profesional que tienen los participantes de la realidad escolar actual con relación a la educación inclusiva.

Para su desarrollo, en primer lugar, tuvimos que esclarecer qué características debían tener los participantes de acuerdo con los objetivos propuestos. Así, decidimos que los participantes de nuestra investigación tenían que ser miembros del PID y, además, ser estudiantes (ya fuera de Grado, Máster o Doctorado) y/o encontrarse en su primer año como docente. Una vez determinadas estas cuestiones, procedimos a contactar con los posibles participantes.

Esta fase de contacto resultó sencilla y natural, ya que la propia investigadora es miembro del PID, al igual que todos los participantes por lo que se tenía contacto directo con todos ellos. Así, se mandó un mensaje de invitación a participar en esta investigación, explicando los objetivos de esta y el porqué del interés en que cada una de estas personas formaran parte del estudio. A los pocos días, las cinco personas implicadas respondieron de forma receptiva y animada ante esta invitación.

Así es que enviamos una explicación más detallada de las implicaciones que conllevaría su participación: el planteamiento de cuatro dilemas morales, así como de la entrevista. Junto con ello, redactamos un consentimiento informado (ver Anexo II) firmado por la investigadora y que, al obtener la firma de cada participante, se dejara constancia de su colaboración voluntaria y aceptación de las posibles implicaciones de la información que aportaran a la investigación.

Una vez firmado por ambas partes el consentimiento informado, se concretaron la fecha, la hora y el formato del encuentro con cada participante. Cabe señalar que, respecto a la última cuestión, el formato de la entrevista, preferíamos realizar estos encuentros de forma presencial, “cara a cara”, ya que coincidimos con Woods (1987) en considerar primordial generar una situación de confianza, cercanía, comodidad, naturalidad y espontaneidad para el buen desarrollo de la entrevista.

Sin embargo, dado el contexto sociosanitario (derivado por el SARS-CoV-2) en el que se ha desarrollado la investigación, nos hemos visto en la necesidad de realizar alguna de las entrevistas de forma telemática. En este sentido, autores como Deakin y Wakefield (2013) defienden la posibilidad de emplear plataformas de comunicación online para facilitar el contacto entre el investigador y los entrevistados. En nuestro caso, hicimos uso de la plataforma Skype para realizar tres de las entrevistas.

En la siguiente tabla mostramos un resumen con las características relevantes de las entrevistas realizadas, junto con la codificación empleada para asegurar el anonimato y la confidencialidad de los participantes:

Tabla 9. Información de los entrevistados

Entrevistados	Vinculación con la investigación	Fecha y forma
Entrevistado 1	Participante en el PID desde 2017, estudiante de Máster y Doctorado	29 de abril de 2021, presencial
Entrevistado 2	Participante en el PID desde 2016, estudiante de Grado y Máster	30 de abril de 2021, telemática
Entrevistado 3	Participante en el PID desde 2017, estudiante de Doctorado y Grado	05 de mayo de 2021, telemática
Entrevistado 4	Participante en el PID desde 2018, estudiante de Doctorado	06 de mayo de 2021, presencial
Entrevistado 5	Participante en el PID desde 2017, estudiante de Doctorado y recién iniciada en la docencia	09 de mayo de 2021, telemática

Fuente: elaboración propia.

En todos los encuentros realizados se empleó la grabación en audio como instrumento de registro de los diálogos mantenidos durante las entrevistas para, posteriormente, realizar las transcripciones correspondientes (Anexos III, IV, V, VI y VII).

2.3. Relato autobiográfico

El relato autobiográfico hace referencia a aquellos documentos en los que se cuenta la vida de una persona narrada por ella misma, de forma que están escritos en primera persona (Campoy y Gomes, 2009). El contenido de estos escritos suele ir referido a las vivencias, deseos, perspectivas, intereses, creencias personales y profesionales; describiendo un contexto global de la vida de la persona que lo narra (Bolívar, 2002).

Para comprender mejor en qué consiste el relato autobiográfico, y no caer en confusiones con otros instrumentos como son las historias de vida, podemos indagar en el origen etimológico de la palabra, del que Gusdorf (1991) nos explica lo siguiente:

Autos es la identidad, el yo consciente de él mismo y principio de una existencia autónoma; *Bios* afirma la continuidad vital de esa entidad, su desarrollo histórico [...]. La *Grafía* introduce, finalmente, el medio técnico propio a las escrituras del yo. (Gusdorf, 1991, p.10; citado por Da Conceição, 2011, p.28)

De esta forma, pretendemos mostrar el testimonio subjetivo y personal de la investigadora y autora del presente estudio, recogiendo las valoraciones sobre su trayectoria personal y profesional con relación a la educación inclusiva; en definitiva, narrando su historia de vida tal y como la ha vivido (Rodríguez et al., 1996).

Por último, para concluir la explicación sobre el relato autobiográfico y proceder a explicar el motivo de su elección, queremos citar la explicación que nos ofrece Ferrarotti (2007) con quien coincidimos plenamente, y es que en el relato autobiográfico

se busca regresar a las fuentes, de regresar y así dar jaque a la cronología y al calendario. De repente se es víctima de una tendencia doble, contraria y simétrica. Por un lado, se experimenta la poderosísima sensación del tiempo que pasa; por la otra, surge la imperativa pregunta: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿A dónde voy? Pasaje, entonces, transformación continua y necesidad de permanencia, metamorfosis y persona, fluir de sensaciones, constante renovación y envejecimiento de las células corporales, decaimiento físico y al unísono construcción de la subjetividad, dominio de un yo unitario, coherente, responsable. Entonces se vuelve a los orígenes. (p.31)

Por ello, pretendemos que esta investigación nos sirva de autoconocimiento, nos ayude a realizar ese proceso de toma de conciencia sobre nosotros mismos, nuestros pasado y presente, en

busca de esa transformación continua y construcción de nuestra identidad de forma consciente, reflexiva y responsable.

Como ya hemos expresado en varias ocasiones, una de las finalidades de esta investigación es conocer la influencia del PID en la formación y construcción de la identidad docente inclusiva de los estudiantes participantes en él, así como vislumbrar la dimensión ética de la educación inclusiva según sus representaciones personales. Y es, precisamente, en estas pretensiones donde surge la idea del relato autobiográfico, ya que la propia investigadora cumple con las características requeridas a los participantes, entonces ¿cómo no narrar nuestra experiencia, creencias, opiniones y conocimientos, al respecto?

Además, este instrumento nos permitirá un acercamiento reflexivo y pausado a nuestra trayectoria de vida académica, personal y profesional. En este sentido, Arias y Alvarado (2015) expresan la importancia de “reconocer siempre al investigador como un sujeto que se implica, razón por la cual no es objetivo en la investigación, no es un observador externo y neutral, sino que su propia voz se encuentra con las voces de los participantes” (p.174).

Junto con ello, la elección de este instrumento también se encuentra motivada por el posicionamiento que hemos realizado al situarnos dentro de la metodología cualitativa, puesto que manifestamos nuestro interés por realizar “una forma de investigación científica humanizada, expresada bajo la narrativa y la biografía” (Bolívar, 2002, p.7).

Al igual que para la realización de las entrevistas, para la elaboración del relato autobiográfico establecimos un guion orientativo que condujera nuestra narración para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Este guion inicial lo elaboramos en torno a las siguientes temáticas:

Tabla 10. *Guion del relato autobiográfico*

Guion orientativo del relato autobiográfico
- Explicación argumentada de la decisión de estudiar Magisterio.
- La formación docente que tenemos y estamos cursando.
- Opinión reflexiva, crítica y argumentada sobre la formación recibida con relación a la educación inclusiva.
- La educación inclusiva desde nuestro entendimiento.
- Cómo se conoció el Proyecto de Innovación Docente «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela», y explicación de por qué se decidió participar en él.
- Nuestra perspectiva personal docente sobre el PID.

-
- El PID como actividad formativa. ¿Cómo ha contribuido a nuestra formación?
 - Influencia del PID en el cambio transformador de nuestra concepción ideológica sobre la educación inclusiva a raíz de nuestra participación en él.
 - La dimensión ética de la educación inclusiva desde nuestra perspectiva.
 - Análisis de nuestra identidad docente actual.
 - Lineamientos prospectivos respecto a nuestra formación docente en el PID.
-

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla presentada, las temáticas que se pensaron abordar en el relato autobiográfico se orientaban en la misma dirección que las preguntas de la entrevista, ya que queríamos ser un participante más de nuestra propia investigación y, para ello, consideramos que estos temas nos ayudarían a reconstruir, no solo de manera descriptiva, sino desde la reflexión, crítica y natural nuestra experiencia. Asimismo, teníamos presente el consejo de Campoy y Gomes (2009) sobre la importancia de no sobrereactuar ni redactar técnica, aleja y superficialmente el relato, sino de narrar lo vivido.

Hay que explicar que la intencionalidad de partida era adjuntar el relato autobiográfico en los anexos, junto con las transcripciones de los dilemas morales y de las entrevistas, y analizar luego conjuntamente todo el corpus obtenido por medio de estas estrategias de investigación en el capítulo de análisis de resultados. Sin embargo, tras la lectura del relato por parte del tutor y después del diálogo que tuvimos derivado de esa lectura, decidimos incluir, íntegramente, el relato en el capítulo de resultados. Duero y Limón (2007) sostienen que en los relatos autobiográficos conseguimos pensarnos a nosotros mismos como individuos diferenciados y como agentes responsables, y son un elemento esencial con vistas a volver a nuestra experiencia y a nosotros mismos más inteligibles. Esa es nuestra intención: reflejar con precisión y sentido nuestra identidad y formación docente en relación con la inclusión.

3. Técnicas de análisis de datos

El análisis de datos es una de las fases más interesantes del proceso de investigación, ya que estos “resultan insuficientes por sí mismos para arrojar luz acerca de los problemas o las realidades estudiadas, situando al analista frente al reto de encontrar significado a todo un cúmulo de materiales informativos procedentes de fuentes diversas” (Rodríguez et al., 1996, p.197), así es que en este apartado tenemos el cometido de establecer las categorías apropiadas que nos permitan dar significado a la información recabada.

Este proceso analítico de los datos ha sido llevado a cabo de manera inductiva (Romero, 2005), puesto que, tras una primera lectura atenta de toda la información recabada a través de las

transcripciones de los dilemas morales, las entrevistas y el relato autobiográfico, hemos extraído los temas principales, vinculados directamente con los objetivos de investigación propuestos al comienzo del estudio. Durante este proceso, hemos obtenidos tres categorías principales: (1) la educación inclusiva, (2) la formación docente en educación inclusiva y (3) la identidad docente inclusiva.

A su vez, estas tres categorías engloban una serie de subcategorías que nos facilitarán realizar un análisis pormenorizado de los datos; en la Tabla 11 se muestra la relación entre las categorías nombradas y las subcategorías.

Tabla 11. *Categorías de análisis*

Categorías	Subcategorías
Educación inclusiva	Conceptualización
	Dimensión ética: los valores
	Dimensión políticas: los principios
	Análisis crítico de la realidad escolar actual
Formación docente en educación inclusiva	Análisis de la FID
	Análisis del PID
Identidad docente inclusiva	Autopercepción
	Reversibilidad
	Incidentes críticos

Fuente: elaboración propia.

Tras la determinación de estas categorías, con sus respectivas subcategorías, se procedió a realizar varias lecturas atentas y reflexivas de las transcripciones de los dilemas morales y las entrevistas, atendiendo a las subcategorías para proceder con el análisis manual.

Junto con ello, se ha diseñado un sistema de codificación (Tabla 12) para recoger el tipo de técnica de análisis de datos al que se hace referencia, así como al instrumento concreto en el caso de los dilemas (al plantear cuatro dilemas, necesitamos distinguir cada guion), con la finalidad de facilitar el manejo de los datos y la lectura del apartado dirigido a la exposición de los resultados obtenidos.

Tabla 12. *Sistema de codificación*

Técnica de recogida de datos	Código de la técnica	Código del instrumento
Dilemas morales	D	Da Primer dilema
		Db Segundo dilema
		Dc Tercer dilema
		Dd Cuarto dilema
Entrevistas	E	-

Fuente: elaboración propia.

4. Criterios de rigor científico

En el campo de la investigación, Guba y Lincoln (1981), al igual que Varela y Vives (2016), manifiestan la necesidad de que todo estudio se constituya sobre los cuatro aspectos clave requeridos para poder considerarlo científico, riguroso y válido; estos aspectos son los referidos a: el valor de verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad. No obstante, a la hora de concretarlos en estudios determinados, estos aspectos son comprendidos de distinta manera en función de la perspectiva investigativa desde la que se contemple (Valles, 2000).

Ante esta disparidad, en un principio nos centramos en los criterios de rigor propuestos por Guba (1989) para la investigación cualitativa, ya que es donde se encuentra nuestra investigación, que hacen referencia a la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad. Sin embargo, hemos de señalar que estos criterios parten de los establecidos para la investigación cuantitativa –ya que ha sido el enfoque dominante en la trayectoria investigativa global–, que son: la validez interna, la validez externa, la fiabilidad y la objetividad y, por ello, consideramos que podrían resultar un tanto inapropiados, pobres y condicionantes para nuestra postura.

El enfoque cualitativo, al abandonar el punto de vista universalista, se adentra en el conocimiento particular y emergente construido por la experiencia situada de diferentes sujetos accediendo así a la diversidad, a los matices y a lo inédito, los cuales son inasequibles desde las miradas cuantitativas. (Varela y Vives, 2016, p.192)

Así es que decidimos optar por otros criterios paradigmáticos propios que se adecuaran mejor a nuestra investigación, ya que nos interesa hacer un especial énfasis en el grado de conciencia social, ética y política de nuestros participantes de acuerdo con el eje temático principal: la educación inclusiva. Estos criterios son los propuestos por Guba y Lincoln (2012):

- El criterio de *justicia* hace referencia a la postura imparcial de la investigadora a la hora de seleccionar a los participantes, así como de reflejar sus opiniones, perspectivas y voces en el informe de investigación resultante. Este criterio supone una acción ética y coherente con nuestro propio eje temático: la inclusión, puesto que Varela y Lincoln (2016) explican que se trata de “una forma incluyente para que todas las voces se presenten de manera justa y equilibrada” (p.195).

- El criterio de *autenticidad ontológica* hace referencia al proceso evolutivo del grado de conciencia adquirida por los participantes durante la investigación. Esta cuestión queda asegurada gracias a los instrumentos que empleamos –los dilemas morales y las entrevistas– mediante los cuales se ha provocado un proceso de reflexión y

autoconocimiento profesional, así como un aumento de la capacidad crítica moral ante situaciones de injusticia.

- El criterio de *autenticidad educativa* hace referencia al grado de conciencia que permite ampliar la perspectiva individual, comparando las opiniones propias con otras, con el interés de “valorar sistemas éticos alternativos y otras formas de solución” (Varela y Lincoln, 2016, p.195). Este fin se ha logrado gracias al planteamiento de los dilemas morales, ya que, al presentar situaciones educativas complejas, los participantes tenían que sopesar las posibilidades de actuación (“hacer” o “no hacer”) y argumentar su decisión.

- El criterio de *autenticidad catalítica* hace referencia al grado de potencialidad de la investigación para promover una actitud activa, predispuesta y analítica hacia la realidad con el fin de transformarla mediante la propia práctica. Consideramos que nuestra investigación tiene un alto potencial en esta cuestión, puesto que tanto los dilemas morales como las preguntas que constituyen la entrevista han promovido esta actitud que se busca en los participantes, reflexionando sobre su trayectoria pasada y analizando su actualidad desde una mirada prospectiva para mejorar el porvenir educativo con su labor docente.

- El criterio de *autenticidad táctica* hace referencia al grado de potencialidad de la investigación para facilitar una “capacitación para la acción social y política” a los participantes y así “crear formas de acción social positivas y emancipatorias” (Varela y Lincoln, 2016, p.195). Al igual que en el criterio anterior, consideramos que nuestra investigación también tiene un alto potencial en esta cuestión, puesto que tanto los dilemas morales como las preguntas que constituyen la entrevista han supuesto ser fuentes de reflexión crítica, compromiso con la labor de compensación social docente y con la transformación socioeducativa.

Con relación a estos criterios de autenticidad a los que atiende nuestra investigación se encuentran directamente vinculadas las implicaciones ético-metodológicas que hemos contemplado en ella, las cuales presentamos en el siguiente apartado.

5. Ética de la investigación

Toda investigación debe plantearse desde un posicionamiento ético que sustente, entre otras cuestiones, el rigor y la validez que se la requiere. En este sentido, González (2002) explica claramente que “el ejercicio de la investigación científica y el uso del conocimiento producido por la ciencia demandan conductas éticas en el investigador y en el maestro. La conducta no ética carece de lugar en la práctica científica” (p.93).

Además, si nos centramos en la investigación que nos concierne, consideramos que esta supone una acción moral en sí misma, ya que genera un contexto de socialización entre los implicados en ella (investigadora y participantes), a la vez que indaga y exalta la condición humana, personal y subjetiva de estos.

Eso significa que construye conocimiento mientras acoge –al tiempo que evita caer en reduccionismos– la complejidad, la ambigüedad, la flexibilidad, la singularidad y la pluralidad, lo contingente, lo histórico, lo contradictorio y lo afectivo, entre otras condiciones propias de la subjetividad del ser humano y de su carácter social. (González, 2002, p.93)

Así, para explicar las implicaciones ético-metodológicas que están presentes en nuestra investigación, tomamos como referencia lo expuesto por Emanuel, Wendler, Killen y Grady (2004); González (2002) y Opazo (2011), que ejemplificamos en nuestro estudio concreto, a saber:

- La investigación debe tener *valor social y/o científico*, de manera que produzca mejoras sociales y/o una ampliación del conocimiento en el campo de estudio: en nuestro caso se favorecen procesos de reflexión en los docentes participantes, repercutiendo en su labor socio-educativa; y se ha ampliado el conocimiento acerca de la dimensión ética de la educación inclusiva y la influencia de redes de colaboración docente, como el PID del que venimos hablando, en la formación y construcción de la identidad docente.

- La *validez científica* debe ser otra característica imprescindible en toda investigación, asegurando la elección argumentada y coherente de todos los elementos implicados en ella; en nuestro caso, esta cuestión la hemos explicado en el apartado anterior referido a los criterios de rigor.

- La *selección justificada de los participantes* en relación con los objetivos de la investigación, lo cual hemos explicado en apartados anteriores exponiendo los requisitos precisados a nuestros participantes: ser miembros del PID y, además, ser estudiantes (de Grado, Máster o Doctorado) y/o docentes noveles.

- La *beneficencia o proporción favorable del riesgo-beneficio* en la investigación se justifica en base al beneficio que supone la participación de los participantes en nuestra investigación al provocarles procesos de reflexión, introspección, autoconocimiento de la propia identidad, crítica a la realidad circuncidante... lo que, a su vez, repercutirá positivamente en la sociedad.

- En nuestra investigación se tienen en cuenta también las *condiciones de diálogo auténtico*, ya que los instrumentos de recogida de datos que hemos empleado tienen como

base el diálogo –los dilemas morales y las entrevistas– y, a mayores, el propio proceso de comunicación –a modo de monólogo interior en el relato autobiográfico–. De esta manera, la ética discursiva está presente, reconociendo a las personas implicadas en el estudio, investigadora y participantes, como competentes comunicativamente.

- La *evaluación independiente* es una cuestión muy importante en nuestra investigación para asegurar su ética, ya que la investigadora se encuentra inmersa en ella; de manera que el tutor académico del trabajo asegurará una revisión de la investigación externa e independiente.

- El *consentimiento informado* es empleado, como ya se ha mencionado, como medio informativo para los participantes acerca de las implicaciones de la investigación, así como para asegurar su anonimato y confidencialidad de los datos; siendo un documento firmado por ambas partes: investigadora y participantes, de manera libre, consciente y voluntaria.

- El *respeto a los participantes* durante todo el proceso de investigación ha sido una máxima fundamental para nosotros con el fin de velar por su bienestar, en este sentido: reconocemos su autonomía personal, escuchamos y respetamos sus opiniones y decisiones, y valoramos sus comentarios acerca de la investigación.

- El *principio de justicia*, en tanto que el trato ofrecido a los participantes se ha realizado de forma equitativa, sin ningún tipo de distinción por ningún motivo.

Las implicaciones ético-metodológicas que hemos expuesto nos parecen uno de los aspectos más importantes a contemplar en toda investigación puesto que supondrán, no solo una ampliación, mejora o avance en el ámbito científico, sino también un proceso de transformación social que nos ofrece la “oportunidad de restituir el respeto y la dignidad como máximas con horizontes más allá de lo meramente profesional, convirtiéndose en una tarea con la justicia y el ser humano” (Opazo, 2011, p.75).

Capítulo IV. Resultados

En el presente capítulo desarrollamos los resultados extraídos de la investigación mediante el análisis derivado del planteamiento de los dilemas morales y de la realización de las entrevistas a los participantes del estudio. Para ello, tal y como hemos explicado anteriormente, hemos establecido tres categorías que nos facilitarán la exposición ordenada y coherente de estos resultados: (1) la educación inclusiva, (2) la formación docente en educación inclusiva y (3) la identidad docente inclusiva. Al finalizar cada categoría, presentaremos una discusión de los resultados obtenidos en otros estudios relacionados.

Tras el desarrollo de estos tres apartados, finalizaremos el capítulo con la presentación del relato autobiográfico de la investigadora para, como habíamos explicado en la introducción del capítulo I, culminar la investigación con la visión más íntima y personal que podemos aportar sobre las temáticas abordadas.

1. La educación inclusiva

Esta primera categoría nos permitirá acercarnos a la educación inclusiva desde la perspectiva de nuestros participantes, en base a las cuatro subcategorías determinadas: (1) la conceptualización –entendida como la comprensión propia– de la educación inclusiva, (2) la dimensión ética de la educación inclusiva abordando los valores éticos que conlleva, (3) la dimensión política de la educación inclusiva abordando los principios políticos que conlleva y, por último, (4) el análisis crítico de la realidad escolar actual.

1.1. Conceptualización

La educación inclusiva es un constructo que ha sido conceptualizado desde perspectivas diversas y distantes entre sí, produciendo un amplio debate acerca de su significado y sus implicaciones educativas, sociales, políticas y éticas, entre otras. En este panorama, uno de los elementos más importantes es la conceptualización que tiene el profesorado, como artífice del proceso educativo, cuya labor docente estará impregnada por su comprensión de la educación –inclusiva–.

La perspectiva particular sobre la educación inclusiva de nuestros participantes, como docentes en formación o recién iniciados en la docencia (como es el caso de la P5), parte de una misma premisa: la educación inclusiva es aquella que acoge y proporciona una educación de calidad para todas las personas, sin realizar ningún tipo de distinción. Esta idea podemos verla reflejada en la explicación que nos ofrecen los participantes:

La educación inclusiva es ese proceso en el cual aseguramos que todas las personas tengan derecho a una educación de calidad, tengan derecho a aprender. Y cuando digo todas las personas, es todas las personas, de niños, niñas, adolescentes... durante toda su vida. (E1, p.165)

Se puede apreciar cómo se enfatiza la característica de la universalidad, aclarando “*que todos los niños y las niñas, tengan las características que tengan, pueden aprender juntos*” (E3, p.212); por este motivo, la P4 incide en que “*la educación inclusiva es la base de la educación*” (E4, p.236) y, además, se comprende que es un derecho de todas las personas, por lo que garantizarlo no es una opción, sino que es una obligación para las instituciones y profesionales de la educación: “*todos los niños y todas las niñas tienen derecho a la educación. Y en el momento en que no está siendo inclusiva, les estás quitando el derecho porque les estás dejando fuera*” (E5, p.273).

Este discurso se materializa en las actitudes adoptadas por los participantes en los dilemas: el rechazo de la atención especializada fuera del aula porque “*no se favorece las interacciones con el resto de compañeros, se crean etiquetas negativas, es una práctica que favorece la exclusión y la segregación de aquellos que necesitan un poco más de atención...*” (DbP2, p.183); o el rechazo a la escolarización en centros de Educación Especial, que denuncia la P4 argumentando lo siguiente:

Los colegios de Educación Especial no tendrían que existir porque tendrían que ser todos ordinarios, e incluir esos recursos que tienen los colegios especiales en los colegios ordinarios, porque todos los niños son diferentes. Entonces, si partimos de esa base de que todos son diferentes, aquellos que están allí no son más especiales que los otros que no están, son todos los niños especiales, entonces ¿por qué tiene que...? ¿Por qué tenemos que segregar a “los especiales” en un colegio especial? (DcP4, p.232)

Por su parte, el P2 profundiza aún más en esta postura explicando que, además, la educación inclusiva no puede confundirse con la Educación Especial: “*la educación inclusiva es aquella educación que va más allá, que no sólo se centra en los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo*” (E2, p.191).

Para concluir con esta conceptualización de la educación inclusiva, a continuación presentamos los siguientes titulares ofrecidos por los participantes al finalizar la entrevista:

- “*Tener una identidad docente inclusiva es fundamental para avanzar hacia una ‘escuela inclusiva’, o sea, una escuela*” (E1, p.177).

- *“La educación inclusiva es un camino largo que recorrer, pero la utopía sirve para caminar, para seguir teniendo esperanza, ilusión y optimismo para construir una escuela inclusiva”* (E2, p.202).

- *“No hay desarrollo humano verdadero sin la igualdad de las diferencias”* (E3, p.218).

- *“La educación inclusiva es necesaria para vivir. Eso me sale, como madre y como maestra”* (E4, p.256).

- *“El término ‘educación inclusiva’ debería ser una redundancia. Es algo intrínseco, inherente a la propia educación. La inclusión debe ser algo natural al propio proceso de educación”* (E5, p.286).

1.2. Dimensión ética: los valores éticos

Como hemos visto en la subcategoría anterior, a pesar de haber un panorama complejo y contradictorio en torno a la educación inclusiva, nuestros participantes han expresado una postura clara defendiendo que es un derecho de todas las personas. Esta perspectiva docente, común a todos ellos, deja entrever la dimensión ética que involucra esta conceptualización de la educación inclusiva, por lo que en esta subcategoría buscamos alumbrar los valores éticos que subyacen en el discurso de nuestros participantes.

En primer lugar, todos los participantes coinciden en la afirmación de que «la educación inclusiva es un acto ético». Al respecto, el P2 desarrolla esta convicción argumentando lo siguiente:

La educación es un acto ético porque con el trabajo de valores, el cuidado, el cariño, la bienvenida, la solidaridad, y un poco la “lluvia fina” (...). Con todo esto consigues una visión más humana de la vida, de empatía con las dificultades, de escucha para entender... (E2, p.198)

Profundizando en esta dimensión, la P1 puntualiza que, además, la ética exige el valor de la *coherencia* en su mayor grado, *“ser coherentes entre lo que decimos y hacemos, es actuar (...) manteniendo el respeto, la solidaridad, la cooperación entre las personas...”* (E1, p.172). Esta coherencia entre el discurso y la práctica se corrobora en las actuaciones tomadas por los participantes en los dilemas de forma general. Por ejemplo, la P1 nos afirma convencida lo siguiente: *“yo no permitiría que ella salga de la clase. Yo trabajaría con la PT dentro del aula, pero no dejaría que salga de clase”* (DbP1, p.156).

Sin embargo, al plantear ciertas situaciones dilemáticas, hemos observado cómo esta coherencia se puede tambalear hasta tal punto de terminar actuando de manera incoherente con

los principios. Esta situación la hemos contemplado en el Dc, ante el planteamiento de la escolarización en un centro de Educación Especial, que abordaremos en profundidad, más adelante, como reversibilidad (dentro de la tercera categoría de análisis).

En este acercamiento a los valores éticos de la educación inclusiva, salieron a la luz otros valores comunes a las respuestas de los cinco participantes, así como en las actitudes y actuaciones llevadas a cabo en los dilemas morales: la *participación*, la *colaboración*, el *diálogo*, la *democracia*, la *igualdad*, la *equidad*, la *empatía*, el *cuidado*, la *amistad*, la *escucha*, la *generosidad*, la *tolerancia*, el *amor* y la *adaptación*. Añadido a estos, el P2 destaca el valor del *optimismo*

para creer que poco a poco se puede... porque es un camino muy utópico, pero que poco a poco se puede ir cambiando pequeñas cosas. Y claro, también con este optimismo pues la resiliencia, el sacrificio, la paciencia y la responsabilidad. (E2, p.199)

Por su parte, la P3 señala la importancia del compromiso ético para actuar de acuerdo con la educación inclusiva: “*tú tienes un compromiso con la sociedad porque tú vas a educar a esa sociedad, a esos niños y a esas niñas que forman parte de tu mundo, de ese futuro*” (E3, p.243). Así, nuestros participantes manifiestan este compromiso al velar por el derecho a la Educación y la Salud, entendida como el completo bienestar, del alumnado (Da, Db, Dc, Dd).

1.3. Dimensión política: los principios políticos

En esta postura compartida de nuestros participantes hacia la educación inclusiva que venimos descubriendo, no solo se ha revelado su dimensión ética, sino que también se ha manifestado una clara convicción acerca de que «la educación inclusiva es un acto político», por lo que en esta subcategoría pretendemos establecer los principios políticos que involucran a nuestros participantes.

Al respecto, la P3 argumenta que “*la educación está relacionada con la acción política, porque implica reflexionar sobre cuestiones económicas, morales, sociales y, por supuesto, también políticas, porque al final estamos formando personas para que se integren en la sociedad*” (E3, p.216). En este sentido, por su parte, la P4 profundizó en la idea de que la educación también posee una dimensión social, además de ética y política, que desarrolla la P1 explicando lo siguiente:

La política es eso, es tener una idea, una filosofía de lo que queremos para la sociedad y que la transformemos para poder lograr ese objetivo. Entonces, si la educación, si ser maestro no

es un acto político, no va a transformar la realidad. Y si no transforma la realidad, no va a ser una educación emancipatoria. (E1, p.172)

Materializando esta idea en situaciones educativas políticas, el P2 nos explica que la educación inclusiva

es un acto político porque no podemos ser neutrales, porque si tenemos que trabajar los valores en el aula (Da), ya estamos tomando una postura política. Si tenemos que defender una situación de injusticia social (Da, Db, Dc, Dd), ya estamos tomando una postura política. Si ayudamos a un niño a solventar unas dificultades que tiene a nivel de aseo, como me presentabas antes en los dilemas morales (Da), es un acto político y ético porque estás buscando un poco el desarrollo integral de esa persona. (E2, p.198)

De acuerdo con esta idea, la P5 –recién iniciada en la docencia como maestra de Primaria– nos narra una vivencia en la que compañeros docentes de su centro ponen en tela de juicio esta dimensión política de la educación inclusiva, a lo que ella nos responde:

¿Es ideología? Pues estoy de acuerdo, puede ser ideología, pero es que tenemos que pensar si (la educación inclusiva) es lo que queremos en nuestra escuela; si no quieres inclusión es que quieres lo contrario. (...) La educación es política y no puedes separar una cosa de otra. (E5, p.280)

Así es que, en este acercamiento a los principios políticos de la educación inclusiva, podemos resaltar, a partir del análisis de los dilemas morales, la *labor de compensación social de la escuela y el/la docente*, reflejada en el compromiso mostrado por todos los participantes por velar por el bienestar del alumnado, responsabilizándose de la higiene personal del alumno en cuestión (Da), por proporcionar una atención equitativa dentro del aula ordinaria (Db), por garantizar el derecho a la escolarización en un centro ordinario (Dc) o por asegurar el acceso a todas las actividades educativas (Dd).

Junto con este, también se aprecian otros principios como la *denuncia ante las injusticias*; la *defensa de los Derechos de la infancia*; el *rechazo ante los apoyos fuera del aula*, como se muestra en el Db o Dc; o la *aceptación del diagnósticos* (de TDAH, en el Db) *no como etiqueta, sino para conseguir recursos*.

Todo ello se puede sintetizar en la idea que nos transmite la P1 afirmando que “*la educación es el aprendizaje, el desarrollo, la emancipación, la transformación social.* (...) *La educación te da todas las alternativas, habilidades, conceptos, sabiduría, experiencias para poder desarrollarte en plenitud*” (E1, p.166) y es un instrumento para cambiar la sociedad hacia un modelo más justo.

1.4. Análisis crítico de la realidad escolar actual

Esta categoría dirigida a conocer la educación inclusiva desde la perspectiva de nuestros participantes nos ha permitido concluir con el entendimiento de este concepto como un derecho universal que conlleva un compromiso ético y político que deben asumir los profesionales de la educación. Ahora bien, si la educación inclusiva supone uno de los debates más acusados en el ámbito educativo por la diversidad de conceptualizaciones respecto a ella, ¿cómo es la realidad educativa actual desde la mirada inclusiva?

Los participantes han transmitido una respuesta clara y concisa: la realidad educativa actual dista mucho de ser inclusiva. Es cierto que se ha extendido un discurso a favor de la inclusión, lo que es considerado ya un avance, pero no se refleja en la práctica educativa mayoritaria. Esta idea la desarrolla la P1 explicando que *“la intención está en las leyes, están los acuerdos internacionales. Al menos, legalmente, tenemos todas las posibilidades para hacer una escuela inclusiva”* (E1, p.174); no obstante, la P3 considera que las instituciones educativas *“dejan pasar más que actuar para defender realmente una educación inclusiva”* (E3, p.217). Estas cuestiones las podemos ver reflejadas en el Dc, donde todos los participantes afirman que denunciarían la situación de injusticia y vulneración del derecho a la Educación por parte de la Dirección Provincial de Educación (dilema extraído de un caso real) del alumno protagonista del caso.

Así, la variedad de entendimientos provocan que estos discursos se concreten en prácticas muy distintas entre sí, generando confusión a la hora de denominar como inclusivas a prácticas que son integradoras o, incluso, segregadoras porque *“cada profesional tiene una idea diferente de lo que es la inclusión, pues realmente no se están construyendo escuelas inclusivas”* (E2, p.200). Esta cuestión se contempla en el Da, con la implicación por parte del claustro en la atención a la situación de desaseo del alumno; en el Db, con la atención de la profesional especialista fuera del aula ordinaria; en el Dc, con el planteamiento de la escolarización del alumno en un centro de Educación Especial; y en el Dd, con la posibilidad de exclusión de una actividad por motivos económicos.

Además, se observa que *“la escuela está en un enfoque más de la educación especializada y el enfoque médico, que es algo muy antiguo porque todavía se sigue diagnosticando a los niños, todavía se sigue etiquetando”* (E1, p.174), manifestado en las situaciones del Db y Dc y, por ello, la P4 nos cuenta su experiencia, ya no como docente, sino como madre de una niña “etiquetada”:

¿Por qué la niña se tiene que adaptar a las condiciones del cole? ¿A las condiciones de la sociedad? ¿A las condiciones políticas? ¿A todas las condiciones? Esas condiciones no se

adaptan a la niña, yo creo que ahí es justo donde está el fallo, que queremos que los niños que tienen cualquier problema, me da igual sea psicológico, físico, me da igual... Ellos se tienen que adaptar al colegio, no el colegio a ellos. (...) No asimilan como suya esa diversidad. (E4, p.249)

Así es que podemos determinar que la realidad escolar actual no es inclusiva, por lo que vemos la necesidad de desentrañar qué obstáculos ocasionan este panorama. La P1 considera que la raíz de esta situación nace de la filosofía neoliberalista que va introduciéndose dentro del sistema educativo y denuncia que *“se le está dando prioridad a la ley de oferta y demanda por sobre los derechos de las personas, en algunos casos. Y la educación es un derecho de las personas”* (E1, p.176). Con relación a ello, la P4 acusa a la cultura homogeneizadora de *“la falta de conciencia, la falta de empatía y de comprensión (...). Hay escasez de formación (...). Y la falta justicia, mucha justicia, falta compromiso y falta empatía”* (E4, p.252).

Junto con estas aportaciones, el P2 hace referencia a las barreras: de metodologías rígidas y homogeneizadoras, de falta de coordinación docente (Db, Dc) y docente/familias, de exclusión en la intervención de especialistas fuera del aula (Db), de falta de recursos humanos (Dc) y, termina señalando, la falta *“de compromiso con la escuela pública para poder compensar las dificultades de todos los alumnos”* (E2, p.201; Da, Db, Dc, Dd). En este sentido, la P5 nos explica en base a su experiencia docente que *“otra limitación importante es el remar todos en la misma dirección, el tener un proyecto colectivo de escuela en el que todo el mundo tenga claro cómo quiere esa escuela”* (E5, p.284), manifestando la importancia de un liderazgo educativo comprometido con la educación inclusiva.

Finalmente, todos los participantes coinciden en la falta de formación docente, práctica y contextualizada, en materia inclusiva: *“si tu formación carece de ese contacto con la realidad, no sabes cómo actuar, por mucho que sepas esa teoría”* (E3, p.217). De igual manera, esta formación docente es considerada un “arma de doble filo”, ya que, si es de calidad, también puede suponer un avance hacia la educación inclusiva.

Desde esta mira más positiva, alguno de los avances que se contemplan son las *“buenas actitudes hacia la transformación y el cambio, discursivamente”* (E1, p.175). El P2 nos comunica que, *“a pesar de estas barreras y obstáculos, hay algo de esperanza por la existencia de grupos como el PID, que te hacen reflexionar sobre la inclusión”* (E2, p.201) y que ponen de manifiesto que no es una cuestión individual, sino que *“es un trabajo colectivo y un interés compartido”* (E1, p.176). Durante el desarrollo de los dilemas, los participantes apelan a este trabajo colaborativo de la comunidad educativa: *“yo hablaría con todos los maestros y maestras que quieran, todas*

las personas de la comunidad educativa que quieran apoyar esta situación porque yo sola no puedo” (DaP1, p.153).

Finalmente, para no dejar este análisis es un mero discurso –y no caer, precisamente, en ese obstáculo de la incoherencia entre discurso y práctica– preguntamos qué medidas de actuación son consideradas como urgentes para mejorar esta realidad, y surgieron las siguientes propuestas: mejorar la formación docente inicial y continua (E1, E2); disminuir las ratios (E4, E5); el trabajo coordinado docente en las aulas (E1, E2, E4) promoviendo los apoyos de especialistas dentro del aula ordinaria (E3); limitar (con miras a erradicar) la escolarización en centros de Educación Especial (E5) y, por último, la medida aportada por la P5, que resulta muy significativa para nuestro trabajo: *“visitar escuelas en las que se trabaja de forma inclusiva para que puedan ver que funciona, (...) como nuestro PID” (E5, p.285).*

1.5. Discusión

Tras el análisis de los datos obtenidos en esta primera categoría, podemos afirmar que la educación inclusiva es entendida por los participantes como un derecho universal de todas las personas que debe ser garantizado por las instituciones y los profesional educativos y, en consecuencia, muestran una actitud comprometida con la inclusión en el planteamiento de los dilemas morales. En cuanto al aspecto discursivo, en los estudios realizado por Angenscheidt y Navarrete (2017) encontramos una situación similar en la que los docentes muestran una actitud positiva y receptiva ante la educación inclusiva.

Sin embargo, en lo que respecta a la práctica educativa encontramos una gran diferencia ya que, en el estudio citado se expone que en la práctica educativa, este compromiso y asunción de responsabilidades se diluyen; al igual que en la investigación realizada por Sevilla et al. (2017) donde se concluye que “cuando ese derecho se traduce en una obligación al responsabilizársele de que todos sus alumnos alcancen un buen rendimiento, esta visión sobre la educación inclusiva cambia” (p.107).

Por el contrario, nuestra investigación muestra una actitud docente más alentadora en la que este compromiso y esta responsabilidad se reflejan en las argumentaciones aportadas por los participantes ante las actuaciones llevadas a cabo en las situaciones dilemáticas. En estos razonamientos morales ofrecidos, se manifiesta la importancia de que el profesorado asuma la dimensión ética y política de la educación inclusiva como un elemento inherente –e incuestionable– a su labor docente, al igual que señalan Moreno (2018) y Niño (2019).

Profundizando en la práctica educativa, contextualizada en el sistema educativo español, el análisis crítico de la realidad escolar actual de nuestros participantes ha manifestado la violación de este derecho, afirmando que nuestro sistema educativo no puede ser considerado inclusivo, puesto que se realizan prácticas segregadoras como la atención especializada fuera del aula ordinaria, la escolarización en centros de Educación Especial o la implementación de metodologías rígidas planteadas para un contexto homogéneo –irreal– y no para la diversidad.

Esta visión negativa de la realidad escolar también se muestra en las conclusiones de las investigaciones realizadas por Castillo (2015b), San Martín et al. (2020) y Sevilla et al. (2017), señalando que la educación inclusiva es un proceso (Romero y Brunstein, 2012) inconcluso que siempre estará en pleno desarrollo. Y, para mejorar esta situación y avanzar en este proceso, se enuncia como elemento decisivo la renovación y transformación de la formación del profesorado (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Castillo, 2015b; García et al., 2018) que analizaremos en la siguiente subcategoría.

2. La formación docente en educación inclusiva

Esta segunda categoría nos permitirá conocer la formación docente actual (de los últimos años) en materia de educación inclusiva desde la experiencia académica de nuestros participantes. Para ello, hemos establecido dos subcategorías: (1) análisis de la FID, desde una perspectiva genérica de los estudios de Grado, Máster o Doctorado y, desde una perspectiva más concreta, (2) análisis del PID como medio formativo.

2.1. Análisis de la FID

La formación inicial docente es contemplada, como hemos podido ver en la categoría anterior, como un “arma de doble filo” porque, como nos expresa la P3, si es una formación de calidad *“es un gran avance para posibilitar la educación inclusiva. Sin embargo, si es pobre... pues es un gran obstáculo”* (E3, p.217).

Los cinco participantes coinciden en que su formación inicial docente –hemos de tener en cuenta de que han cursado distintos estudios: Grado en Educación Infantil (P2, P4), Grado en Educación Primaria (P2, P3, P5) y Licenciatura en Lengua y Literatura (P1)–, con relación a la educación inclusiva ha sido deficiente y contradictoria. El P2 nos explica que *“la inclusión ha estado presente desde diferentes perspectivas. Por un lado, algunos profesores nos hacían llegar la imagen de que la inclusión sólo está orientada a aquellos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo”* (E2, p.193).

Este panorama manifiesta la problemática que reside en la conceptualización sobre la educación inclusiva, lo que deriva en una formación docente confusa y contradictoria que se traslada a la realidad escolar, provocando situaciones como las planteadas en los dilemas Db y Dc en los que hay docentes que rechazan su responsabilidad de atender a todo el alumnado de manera inclusiva. Al respecto, la P1 cuestiona estas situaciones lanzando la siguiente pregunta retórica: “¿de qué sistema educativo estamos hablando si no está con su grupo y está con una persona sola trabajando, afuera de su clase?” (DbP1, p.157).

Esta idea es desarrollada por la P5, quien nos detalla que su formación se enfocó “desde un punto de vista de diagnósticos; orientaciones para los tutores; evaluaciones psicopedagógicas significativas, no significativas; ACENAE, ACNEE...”, y argumenta que, desde su visión actual, “esto no forma parte de la cultura de la inclusión educativa” (E5, p.276). Este paradigma del déficit, materializado en los diagnósticos y clasificaciones del alumnado, es contemplado como una práctica recurrente en la actualidad: “creo que actualmente es bastante común el diagnosticar a niños con TDA o TDAH por el simple hecho de que son niños y se mueven, quizá no entiendan que los niños se mueven (con tono irónico y entre risas)” (DbP4, p.226).

Junto con ello, los participantes también señalan que esta formación inicial se encuentra descontextualizada de la realidad escolar, por lo que la contemplan como insuficiente.

Antes con los dilemas que me has planteado, yo no los he vivido en la realidad, entonces si tuviéramos más contacto con la realidad de los centros, tendríamos una visión más realista y seríamos más conscientes de la realidad escolar que hay. (E3, p.214)

Con relación a ello, por ejemplo, cabe destacar que todos los participantes han manifestado su desconocimiento ante el trabajo de los Servicios Sociales en colaboración con las escuelas (Da), la P5 explica que: “Es que tampoco sé cómo funciona muy bien, quiero decir, si les van a dar los recursos o van a decir: ‘Como el niño no tiene recursos, el niño no puede vivir aquí’. Entonces, ante la duda me informaría” (DaP5, p.259), palabras que revelan la importancia del compromiso personal del maestro por formarse de manera autónoma.

Estas situaciones parecen provocar en el alumnado sentimientos de frustración, incompetencia y desprofesionalización. La P1 nos explica que la formación tiene una carga teórica y memorística que no contribuye a formar profesionales competentes autónomos con capacidad propia de análisis, reflexión, crítica y actuación.

Cuando salí de los seis años de carrera, yo era una sociolingüística maravillosa. Yo me sabía la gramática funcional y hasta podía traducir en latín en algún momento, ya lo olvidé. Pero llegué a mis prácticas. Mis prácticas fueron los dos últimos años, los dos últimos años de la

pedagogía. O sea, cuando llevaba cinco y seis años, y me di cuenta de que no servía de nada saber latín, si después quería que las personas pudieran aprender lo que yo había aprendido en mi cole. Me sentí totalmente incapaz de poder educar. (E1, p.168)

Junto con ello, la P5 afirma indignada: *“yo no he sabido lo que era la educación inclusiva hasta que no entré al Proyecto de Innovación Docente”* (E5, p.275), lo que revela la carencia formativa en materia inclusiva existente en la FID. Observando este panorama formativo deficitario, los participantes nos propusieron una serie de medidas para mejorarlo y avanzar hacia una formación en educación inclusiva de calidad.

Todos los participantes coincidieron en señalar como medida prioritaria la necesidad de una formación crítica y reflexiva que favorezca el criterio autónomo de los estudiantes para decidir, de forma responsable, consciente y consecuente, sus actuaciones docentes. La P1 nos explica: *“Tiene que ser una educación crítica, en donde se dé reflexión todo el tiempo, desde la pedagogía crítica. La reflexión pedagógica es fundamental. Es hacer esto que hicimos ahora, trabajar dilemas”* (E1, p.168).

Concretamente, la P5 plantea que *“sería importante, inicialmente, que hubiese alguna asignatura en concreto, o parte de una asignatura que fuese específicamente sobre eso”* (E5, p.277), es decir, proporcionar un espacio formativo dirigido a la educación inclusiva desde esa visión crítica y reflexiva.

De acuerdo con esta propuesta, los participantes P2, P3 y P5 también apoyaron la idea de emplear el planteamiento de dilemas morales en la FID como medio factible para promover un acercamiento a la realidad escolar: *“a través de dilemas o situaciones que te hagan plantearte tomar una decisión y, a partir de tomar esa decisión, examinar las posturas que se han tomado y justificarlos a nivel más teórico”* (P2, p.194).

Junto con ello, la P3 propone la colaboración entre las universidades y las escuelas para conectar los aprendizajes docentes con la realidad educativa: *“creo que sería bueno contar con la experiencia de profesores que lo están viviendo”* (E3, p.214). Y, por su parte, la P4 señala la necesidad de una formación práctica de los valores, entre los que señala la empatía, la tolerancia, el respeto, el amor y la adaptación; argumentando que *“son las piezas claves para la inclusión y que sin ellas no... yo por lo menos no podría hablar de inclusión”* (E4, p.240).

2.2. Análisis del PID

La formación inicial docente es uno de los pilares para la promoción de la educación inclusiva; sin embargo, hemos podido comprobar que, actualmente, se trata de una formación

escasa, deficiente y contradictoria. Por este motivo, surge la necesidad de contemplar otros espacios formativos como es el PID de educación inclusiva para complementar y mejorar esta formación en materia inclusiva.

Como punto de partida, todos los participantes afirman que su concepción de la educación inclusiva se ha visto directamente influenciada por su participación en el PID, hasta tal punto que la P4 nos comunica que su *“concepto de inclusión no es que se haya transformado, es que digamos que ha nacido porque no lo conocía tampoco”* (E4, p.242). Por su parte, la P3 nos relata que el PID ha sido un estímulo *“para aprender, defender y valorar aún más la importancia de que una educación sea inclusiva. Entonces creo que esa reflexión con los demás me ha permitido avanzar y cambiar mi concepción”* (E3, p.215).

Así es que los participantes del estudio muestran una actitud agradecida y de apreciación positiva hacia la formación recibida en el PID y lo contemplan como solución ante las problemáticas expuestas en el apartado anterior. En este sentido, la P1 argumenta que *“el PID te da un espacio y un tiempo para esa reflexión crítica de la que hablamos. Eso es para reflexionar, dar crítica y decir: ‘Vamos a llevarlo al papel y vamos a llevarlo a la práctica’”* (E1, p.170).

Además, valoran al PID como una red de colaboración docente internivelar que facilita el contacto directo a los estudiantes con las escuelas, mediante el profesorado participante, elemento que consideran necesario de incluir en la FID:

Tener contacto con compañeros que están a pie de aula y te hacen realmente consciente de los problemas que se van encontrando en el día a día, se ponen en común, se reflexiona, se investiga sobre cómo dar respuesta a esos problemas... (E2, p.195)

En este trabajo colaborativo, destacan la consolidación de relaciones de confianza, apoyo y compañía, declarando la docencia como una labor colectiva que se enriquece con la creación de vínculos amistosos. Así, la P4 nos cuenta, como maestra y madre, que el PID le ha dado fuerzas para continuar defendiendo una educación inclusiva para su hija:

Ahora que ya sé el concepto de inclusión, y sé por lo que quiero luchar... Entonces pues esas herramientas me han dado ese carácter resiliente, de coger y decir: “Mira... tengo un montón de barreras exclusoras, pero no me voy a rendir”. (E4, p.243)

Por otro lado, los participantes señalan determinados elementos prácticos del trabajo llevado a cabo en el PID, tales como la realización de tertulias pedagógico-dialógicas que promueven la reflexión compartida, el conocer el trabajo de otros colectivos como son los

Movimientos de Renovación Pedagógica, la reflexión sobre la organización escolar (metodologías, tiempos, espacios, recursos humanos...) y, en conclusión, el P2 nos comunica que *“ese tipo de reflexiones las adquieres en el PID, pero no las adquieres en la formación inicial”* (E2, p.197).

Esta explicación aportada por el P2 nos invita a entender el PID como contexto formativo del que nacen los razonamiento morales llevados a cabo por los participantes en el planteamiento de todos los dilemas morales (Da, Db, Dc, Dd), destacamos los más significativos: la visión holística del alumno como persona, la función de compensación social de la escuela y el profesorado, la defensa de los Derechos de la infancia, la valoración de un liderazgo escolar a favor de la inclusión, el rechazo de los apoyos fuera del aula, la aceptación de diagnósticos para lograr recursos humanos, la denuncia de las prácticas segregadoras, la defensa del trabajo colaborativo docente, el rechazo a actitudes y actuaciones paternalistas y la defensa de la escolarización en centros ordinarios.

Asimismo, también valoran la intencionalidad y consecución de plasmar los discursos que se construyen en las reuniones del PID en acciones prácticas llevadas a cabo en las aulas, afirmando que *“el PID es formativo porque hace que esas reflexiones se lleven a cabo y que esas reflexiones lleguen a un producto o un buen puerto”* (E1, p.170), como por ejemplo, el P2 nos cuenta la elaboración de un «Manual de Acción para la Inclusión» que se está desarrollando en estos momentos.

En definitiva, podemos observar una opinión compartida por todos los participantes que defiende el PID como espacio formativo necesario para cubrir las necesidades de la FID y, junto con el desarrollo profesional manifestado, como fuente de crecimiento y enriquecimiento personal. Así, se concluye que el PID les ha aportado *“una versión un poco más humana, ya no solo de la escuela, sino de la vida”* (E2, p.197), transmitiendo la idea de que ser maestro es más que una profesión anclada a un horario y un espacio determinado, porque *“si estás comprometido de verdad, forma parte de ti la educación”* (E1, p.171).

2.3. Discusión

Tras el análisis de los datos obtenidos en esta categoría se concluye que, desde la experiencia de nuestros participantes, la formación inicial docente se encuentra alejada de la filosofía inclusiva por diversos motivos obstaculizadores. De acuerdo con nuestros resultados, esta situación también es denunciada en investigaciones como la realizada por Infante (2010), en la que señala que *“los discursos de diagnóstico, categorización, asimilación y compensación”*

(p.295) continúan presentes en la FID, o como en el estudio llevado a cabo por Sevilla et al. (2017) en el que se concluye que hay una

falta de asignaturas en las que se promueva la reflexión y se haga conciencia sobre otros tipos de necesidades producto de la diversidad presente en las aulas, más allá de los procesos memorísticos de la terminología propia de dicho fenómeno. (p.108)

Junto con estas cuestiones, encontramos otros estudios que coinciden con la demanda del trabajo coordinado entre las universidades y las escuelas que señalan nuestros participantes, como son los elaborados por Duk et al. (2019), Angenscheidt y Navarrete (2017) y Barba et al. (2017). Concretamente, el estudio de estos últimos autores apoya nuestros resultados revelando la importancia de grupos de colaboración docente como es el PID de educación inclusiva, concluyendo que

los maestros y maestras participantes valoran mucho la existencia de una red en la que pueden apoyarse a la hora de generar iniciativas de educación inclusiva y paliar, de ese modo, un sentimiento de sensación de soledad y de escasa comprensión por parte de los compañeros y compañeras más cercanos. (Barba et al., 2017, p.362)

Por último, para concluir esta discusión de los resultados, atenderemos al documento elaborado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales que reúne las opiniones aportadas por distintos profesionales de la educación con relación a la educación inclusiva desde el prisma de la formación docente.

En este documento se señala “la formación inicial docente como base para el aprendizaje y desarrollo profesional continuo” (Watkins, 2012, p.20) aunque, como hemos podido apreciar en nuestros resultados, esta formación no da respuesta a las necesidades profesionales docentes para favorecer la educación inclusiva. Por este motivo, se destaca la importancia de que “los profesores son responsables de su desarrollo profesional constante” (p.20) y, de acuerdo con ello, apreciamos este compromiso en la preocupación de nuestros participantes por obtener esa formación en educación inclusiva en proyectos como el PID.

Así, como resultado de este proyecto de la Agencia Europea de la que hablamos, se determina el “perfil profesional del docente en la educación inclusiva” que discutiremos en la siguiente categoría de análisis.

3. La identidad docente inclusiva

Esta tercera y última categoría nos permitirá conocer la identidad docente de nuestros participantes, con relación a la inclusión. Para ello, atenderemos a las siguientes tres

subcategorías: (1) la autopercepción que tienen de sí mismos, (2) la reversibilidad y (3) los incidentes críticos que han marcado la construcción de la identidad docente de nuestros participantes.

3.1. Autopercepción

La identidad docente, como hemos expuesto en el marco teórico del presente trabajo, es un constructo complejo y dinámico que se encuentra en constante evolución, cambiando según la trayectoria y las circunstancias de vida de los profesionales de la educación. Por ello, la autopercepción de la identidad docente es una tarea difícil, pero de gran importancia y trascendencia, puesto que influye directamente en la práctica docente.

Así, esta tarea de autopercepción la han llevado a cabo nuestros participantes. Por su parte, la P1 apela a la *dimensión política* de la educación inclusiva afirmando que su

identidad como maestra es de una persona que tiene un discurso político activo al momento de hablar, que en el momento en que yo veo una injusticia en el aula la voy a decir, la voy a declarar y voy a luchar contra ella. (E1, p.173)

Este discurso político se traduce en acciones manifestadas en las decisiones tomadas por los participantes como en el primer dilema donde se plantea una situación de burla y menosprecio hacia un alumno por parte de sus compañeros, ante lo que la P5 nos comenta que “*si me encuentro en esa situación, evidentemente no comenzaría la clase de mate o de lengua (...), haríamos una parada de reflexión, se les llamaría la atención a los que se están riendo*” (DaP5, p.257). Otra situación relevante es la planteada en el tercer dilema, en el que una maestra especialista dice no poder atender a un alumno por su condición física (epidermólisis bullosa, recordamos), ante lo que el P2 denuncia lo siguiente:

es una profesional que ha probado una plaza y que también se tiene que responsabilizar de ese alumno y adaptar sus intervenciones a las necesidades del alumno. Porque si a la mínima, ante una dificultad: “No, quédate tú con él”. Pues no, perdona, eres una profesional como yo y te tienes que responsabilizar de todos los alumnos de tu aula. (DcP2, p.185)

De esta postura se denota la importancia otorgada a la *coherencia* entre el discurso inclusivo y la práctica docente que lo defienda como rasgo esencial de la identidad docente inclusiva. Además, esto pone de manifiesto las *dimensiones ética y política* de la educación inclusiva, que destaca la P4 afirmando lo siguiente: “*He aprendido a concienciarme en ese compromiso social, que veo que es como que la sociedad me necesita, necesita algunos de mis*

conocimientos para que sea un poquito más justa y un poquito mejor” (E4, p.245). Profundizando en estas características, la P5 nos comunica lo siguiente recordando al primer dilema (Da):

Me gusta actuar ante situaciones de injusticia, sobre todo, si hay niños que se meten con otro por una determinada condición personal o una circunstancia social que está viviendo, me gusta parar la clase siempre y hacer reflexiones sobre estas situaciones que salen. (E5, p.282)

Con relación a ello, la defensa de la *democracia* y la *equidad* es otra característica común a la identidad docente inclusiva, que señalan la P1: “*dar las mismas oportunidades a mis estudiantes de participar de las mismas acciones educativas*” (E1, p.173), y el P2: “*intento dotar de oportunidades al alumnado siempre que es posible*” (E2, p.200). Este afán por ofrecer oportunidades equitativas dentro de un contexto educativo democrático se refleja en el cuarto dilema, en el que todos los participantes afirman que la situación económica no puede ser una barrera exclusora:

para próximas salidas ya no pasaría, no habría problemas de dinero para ninguna familia, porque yo organizaría todo para que todos los niños y todas las niñas puedan ir. Porque es su derecho. Tienen derecho a la educación en el aula y en las salidas que se haga en la escuela. (DdP1, p.165)

En esta línea, la P5 nos comunica: “*soy una maestra que, ante todo, deja expresarse a sus alumnos y alumnas. Tanto que, muchas veces, mi punto débil es que me cuesta mantener un buen clima de aula, por el tema del respeto de turnos de palabra, escucha...*” (E5, p.282), de lo que se denota también la *autocrítica* como rasgo identitario.

Otra característica identitaria destacada es el *interés* y *afán de conocimiento* de los participantes por formarse y renovarse, así lo expresa la P3 que dice estar “*continuamente con unas ansias de aprender increíbles para mejorar como docente, obviamente, y también como investigadora*” (E3, p.216). Asimismo, la P4 nos afirma convencida lo siguiente: “*Soy una entusiasta de la educación. Me encanta aprender como profesora, como persona, como madre, como hija... como todo. Creo que tenemos que aprender siempre y en todos los aspectos de la vida*” (E4, p.245).

En este sentido, la P1 destaca también la *curiosidad* y el *atrevimiento* por experimentar vivencias nuevas, pero no de manera impulsiva por puro activismo, sino una *experimentación reflexiva* que, en muchas ocasiones, puede partir de las experiencias compartidas por otros docentes: “*Experimentar con ideas que ya han hecho otras maestras, que sean parte del PID y que hayan hecho algo que yo no haya hecho y lo hayan encontrado espectacular*” (E1, p.173). Al

respecto, la P3 destaca la importancia de ser *consciente* del conocimiento propio, pero también de la ignorancia propia: “*soy consciente de que ignoro mucho más de lo que sé, entonces por eso quiero estar formándome, aprendiendo... Creo que soy una docente en continuo aprendizaje*” (E3, p.217).

Estas características individuales que señalamos son declaradas desde el entendimiento de que la labor docente es un acto colectivo y compartido, así nos lo expresa la P5, que señala la *colaboración* y el *compañerismo* como rasgos de la identidad docente inclusiva, afirmando la importancia y necesidad de “*estar siempre con conexión con otros profes, que además a mí me da mucha seguridad en lo que hago*”(E5, p.282), y así evitar esos sentimiento de inseguridad o frustración que resultaban de la falta de formación, como veíamos en la categoría anterior. Este trabajo colaborativo es valorado positivamente en las decisiones que toman los participantes en los dilemas (Da, Db, Dc, Dd), en los cuales se destaca que en todas las situaciones conflictivas acudirían al claustro y al equipo directivo, así como a las familias, para lograr ese respaldo, ayuda y acompañamiento que consideran tan necesarios.

Por otro lado, se resaltan la *perseverancia*, la *constancia*, el *sacrificio*, la *exigencia* y la *paciencia* como características de la identidad docente, expresadas por el P2 y la P3. A estas características podemos añadir la transformación, ya implícita en el propio devenir de la construcción de la identidad docente, pero llevada a cabo de forma consciente y voluntaria de manera que sea la *transformación reflexiva y crítica* otra característica de la identidad docente inclusiva. Así, la P4 desarrolla esta idea más allá de su persona, llegando a entender esta transformación crítica como una característica de su labor que pueda trascender al alumnado: “*eso es justo lo que yo quiero ser, como una jardinera que va regando, que tengo setenta alumnos y a lo mejor florecen treinta flores*” (E4, p.245).

Para finalizar esta inmersión en las autopercepciones de nuestros participantes sobre su identidad docente, consideramos importante profundizar en esta *transformación crítica* a la que apela la P4, en cuya entrevista desarrolla la siguiente explicación:

Hasta que no me he formado, no entendía la educación como la entiendo ahora, la entendía como un acto imprescindible e importante para todo el mundo. Pero claro, no sabía estos tecnicismos de educación inclusiva, de equidad, de esa necesidad de amor, de respeto, la sensibilidad, la coeducación. (...) Están ahí pero tú no eras consciente de ellos y una vez de que, ahora, ya soy consciente, creo que es necesario llevarlos a la educación, y la única forma de hacerlo es transformándote a ti misma la primera, que yo creo que estoy en ese proceso de transformación, y luego a los demás. (E4, p.245)

En definitiva, analizando la autopercepción de nuestros participantes sobre su identidad docente inclusiva, podemos concluir que esta se sustenta en la *coherencia*, el compromiso *ético* y *político*, la *democracia*, la *equidad*, la *autocrítica*, el *afán de conocimiento*, la *curiosidad*, la *colaboración*, la *constancia*, la *paciencia* y la *transformación reflexiva y crítica*.

3.2. Reversibilidad

La reversibilidad es un concepto que tiene gran importancia a la hora de analizar la identidad docente inclusiva desde la dimensión práctica educativa, ya que hace referencia a “la posibilidad de que el individuo pueda imaginarse la posición de todas las personas implicadas en el dilema” (Meza, 2008, p.19). Así es que, en esta subcategoría, analizamos qué situaciones conflictivas, acaecidas en el planteamiento de los dilemas morales, han podido llevar a nuestros participantes a contradecir o poner en tela de juicio sus principios identitarios contemplados en la subcategoría anterior.

Así, en el proceso de autopercepción crítica llevado a cabo en la entrevista con los participantes, la P1 nos expresó su búsqueda constante por mantener el equilibrio y la coherencia entre sus principios y sus actuaciones:

Yo pienso que intento ser lo más coherente posible entre lo que digo y hago. Pero también me ha pasado en algunas situaciones en donde no he sido capaz de hacer lo que digo. O sea, en algún momento cuando estábamos viendo los dilemas en la sección anterior. Entonces, en las situaciones de fracaso, puede que me lo cuestione, pero intento hacerlo. (E1, p.173)

De acuerdo con ella, el P2 nos comunica la dificultad de preservar esta coherencia, recordando situaciones como

en los propios dilemas que quizá digas: “Jolín, estoy infringiendo uno de los valores que considero que es un pilar mío moral”, pero en esa situación concreta te puedes llegar a ver sobrepasado. Pero claro, eso es algo humano, normal, natural. Y, aunque eres incoherente entre lo que haces y lo que dices, por lo menos llegas a la reflexión sobre que has sido incoherente y que, para la próxima, intentarás pensarlo dos veces antes de actuar. (E2, p.199)

Así es que, en los dilemas morales, podemos observar distintas situaciones que han provocado ese desequilibrio en la coherencia con los valores éticos y los principios políticos de los participantes. Por ejemplo, en el primer dilema observamos que todos los participantes están de acuerdo en que no pueden permitir una situación de exclusión en el aula como la que le sucede al alumno protagonista. Sin embargo, tampoco creen que obligar al resto de compañeros/as de clase a juntarse con este alumno sea adecuado, pudiendo llegar a generar mayor rechazo.

Finalmente, se propone el trabajo de valores y de dilemas en el aula para fomentar la empatía (DaP1, P3, P4, P5), la responsabilización del aseo del alumno para solventar el problema de exclusión temporalmente (DaP2), y la posibilidad de establecer un grupo con aquellos alumnos con determinadas actitudes sociales (DaP1).

En este mismo dilema (Da), otro elemento que genera esta reversibilidad de la que hablamos es la colaboración con los Servicios Sociales para que intervengan en la situación del alumno frente al miedo comunicado por la familia. Los participantes 1 y 2 no dudan en contar con ellos, primando el bienestar y la salud del alumno. Sin embargo, las participantes 3, 4 y 5 nos comunican que no darían cuenta a los Servicios Sociales para respetar la decisión de la familia, justificándolo en el bienestar afectivo del niño.

Finalmente, como la situación se mantiene crítica, la P3 termina cambiando de opinión, por lo que les llamaría; la P4 intentaría buscar ayuda en otros agentes (propone el AMPA como factor compensador social); y la P5 apela a la necesidad de formación sobre el trabajo que llevan a cabo los Servicios Sociales para tomar una decisión.

En el segundo dilema (Db), la identificación de la alumna como ACNEAE produce una situación conflictiva para los participantes. En primera instancia, todos los participantes rechazan esta posibilidad argumentando que es un mecanismo de clasificación que conlleva expectativas negativas y posibles exclusiones. Sin embargo, todos los participantes –a excepción de la P5–, tras una extensa reflexión, terminan aceptando este diagnóstico como “mal menor” para lograr un “bien mayor” como puede ser la participación de otro docente en el aula, mejorando la atención al alumnado.

Por su parte, la P5 se mantiene firme en su decisión de prescindir del diagnóstico. En relación con ello, en la entrevista nos habla de su experiencia profesional docente actual, relatándonos alguna de las dificultades que se ha encontrado para mantener esta coherencia, incurriendo en otra reversibilidad:

estoy encontrando más limitaciones en el valor de la colaboración por el tema que te decía antes, que encuentras personas que son muy afines a tu modo de entender la educación, pero también encuentras personas que son totalmente lo contrario a tu modo de entender la educación, y no dejan de ser compañeros y tú tienes que coordinarte con ellos, tienes que colaborar con ellos.

Y al final, a veces, acabas cediendo y ahí entra en contradicción, lo que te decía de lo que piensas con respecto a lo que haces. Creo que es un poco lo que me cuesta más, ¿no? O sea, no

por no colaborar, sino que, a veces, decides no colaborar porque vas a atacar a tus principios.
(E5, p.282)

Otra de las reversibilidades comunes a todos los participantes que hemos encontrado se haya en el tercer dilema (Dc) ante la situación dilemática de escolarización del alumno en el centro ordinario, donde no se disponen de los recursos materiales ni humanos para atenderle, o en el centro de Educación Especial. Todos los participantes parten de la convicción de que el niño debe estar escolarizado en el centro ordinario apelando a su derecho a la educación: *“Miguel tiene el derecho a esta educación escolar y tiene que ser en un centro público”* (DcP1, p.160).

Sin embargo, al derivar la situación en el estado crítico de la salud del alumno, los participantes se muestran contrariados, priorizando el derecho a la salud ante la educación, optando por apoyar la decisión de escolarizar al alumno en un centro de Educación Especial. A pesar de esta decisión, todos mantienen una actitud de indignación al actuar en contra de sus principios, y realizan una crítica dura a las instituciones responsables de la denegación de los recursos necesarios para atender en las condiciones óptimas a este alumno: *“me parece un fracaso de la escuela pública”* (DcP2, p.187).

3.3. Incidentes críticos

Los incidentes críticos, al igual que la reversibilidad, se constituyen como un concepto relevante para analizar la identidad docente inclusiva atendiendo a su trayectoria constructiva, puesto que son entendidos como un punto de inflexión en el proceso de construcción identitario, pudiendo llegar a determinar su devenir.

En este sentido, todos los participantes señalan su participación en el PID de educación inclusiva como un momento decisivo tanto en su formación como en la construcción de su identidad docente, hasta tal punto de reconocer la inclusión como un rasgo de su identidad aprehendido a través del PID: *“desde que participo en el PID pues tienes ahí en la cabeza lo de la inclusión, ¿no? Parece que lo tienes siempre por aquí presente lo de la inclusión y el ser un maestro comprometido con la inclusión”* (E2, p.200).

De forma más concreta, la P4 nos relata detalladamente lo que supuso el conocimiento y su participación en el PID para ella, como maestra y como persona. Nos parecen tan significativas sus palabras que, a continuación, mostramos un fragmento de su entrevista que revela con precisión este incidente crítico que es el PID de educación inclusiva:

Fíjate ahora lo volcada que estoy en ello, y hace un par de años, porque llevo aquí más tiempo, pero yo que sé, ocho años que no es tanto... O sea, yo veía un colegio de Educación

Especial y me parecería normal, nunca me había parado a... Encima, lo típico que a lo mejor dices: “¡Ay, pobrecitos...!”.

Pero es que ¡esa actitud es normal! ¿Por qué es normal? Porque es lo que tenemos estandarizado en toda la sociedad, a ti desde pequeña te han inculcado... Me da igual, redes sociales, internet, anuncios, películas y en tu vida misma. (...) Y eso desde que nacemos. Entonces, al final, no podemos tener nosotros la culpa de sentir eso. Cada vez que lo pensaba decía: “Jolín, mira que yo haber pensado eso y ahora lucho por todo lo contrario”, como que te sientes culpable.

(...) Creo que todo es por la cultura de la homogeneización (...), esa cultura es la que a ti te hace pensar, a ti, a mí, a todo el mundo, nos hace pensar así, hasta que luego vas forjando ese pensamiento crítico, esa reflexión y llegas a un punto en el que, por suerte, te has encontrado con personas que te han dado un giro a ese pensamiento que tú tenías y dices: “¡Ostras, espérate! Que igual...”, y empiezas a investigar y descubres, pues dónde estamos ahora, que no tiene nada que ver con lo que realmente se vende. (E4, p.247)

De estas líneas se pueden extraer varios elementos constituyentes de la identidad docente inclusiva actual de la P4, a raíz del PID: el rechazo ante las actitudes y actuaciones paternalistas y compasivas, la crítica ante la educación diferenciada, la denuncia a la cultura de la homogeneización derivada de la filosofía filantropocapitalista, el llamamiento al pensamiento crítico y a la reflexión desde la autonomía de la persona, la valoración de espacios de colaboración y red de apoyo como el PID, la importancia de la autocrítica y el reconocimiento de los errores como oportunidad de aprendizaje para mejorar y continuar esa construcción de la identidad docente en torno a la inclusión.

3.4. Discusión

Tras el análisis de los datos obtenidos en esta última categoría, podemos concluir que la identidad docente de nuestros participantes puede ser considerada inclusiva ya que, de acuerdo con Fernández (2013) “el desarrollo de la inclusión requiere un profesorado coherente, es decir, fiel a sus principios y sus creencias” (p.96) y, como hemos podido comprobar en los resultados recabados, a pesar de las reversibilidades encontradas, los participantes muestran esa búsqueda de coherencia constante en su labor docente y, en caso de corromperla, se muestran críticos y desarrollan un razonamiento moral complejo que argumenta sus decisiones.

Por el contrario, en el estudio desarrollado por Fabela y Robles (2014) se revela que los docentes muestran un discurso a favor de la inclusión que no se refleja en sus actuaciones. Esta situación de incoherencia la justifican denunciando la falta de preparación por parte de las administraciones, que conlleva a sentimientos de frustración y agotamiento. Por su parte, Valdés y Monereo (2013) señalan que la identidad docente termina impregnándose del enfoque médico

que conlleva a “la delegación de tareas docentes a los especialistas, en perjuicio de un trabajo colaborativo” (p.205).

Sin embargo, en nuestro estudio observamos una situación totalmente opuesta a los resultados obtenidos en los estudios mencionados, puesto que hemos podido comprobar cómo el interés y la motivación personal por ampliar la formación son características de la identidad de los participantes, así como las actitudes de rechazo al paradigma del déficit y de diagnóstico, a la vez que se muestra un compromiso con la asunción de responsabilidades para atender a todo el alumnado en el aula ordinaria.

Junto con ello, Valdés y Monereo (2013) también señalan que los incidentes “movilizan la explicitación y cuestionamiento de las propias representaciones y prácticas, y la elaboración de correcciones y mejoras” (p.206), hecho que respalda la importancia otorgada a la participación en el PID de educación inclusiva como incidente crítico en la trayectoria profesional y personal de nuestros participantes, siendo un resultado similar al expuesto por Santamaría et al. (2018) en el contexto colaborativo de los Movimientos de Renovación Pedagógica.

Para finalizar, a continuación, exponemos algunas de las opiniones recabadas en el documento sobre el “perfil profesional del docente en la educación inclusiva” elaborado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

En él encontramos múltiples coincidencias con nuestros resultados que parten de la idea común que defiende que “la educación inclusiva se trata de una reforma social y no es negociable” (Watkins, 2012, p.13), apelando a ese compromiso ético y político del profesorado que comentaban nuestros participantes.

Para ello, hemos podido comprobar la importancia de realizar procesos introspectivos (como la autopercepción y la autocrítica) que ayuden al profesorado a tomar consciencia de las creencias que subyacen a sus actitudes y actuaciones, al igual que Watkins (2012) señala la necesidad de “examinar de forma crítica las creencias y comportamientos personales y el impacto que tienen en las diferentes acciones” (p.14).

Además, también se corrobora que “la manera en la que se diagnostican las necesidades especiales y la modalidad de escolarización del alumnado puede tener un impacto negativo en sus oportunidades de aprendizaje” (Watkins, 2012, p.14), como contemplaban nuestros participantes en los dilemas Db y Dc, demandando la atención de cualquier profesional dentro del aula

ordinaria, ya que se entiende que “aprender es, principalmente, una actividad social” (Watkins, 2012, p.15).

En este sentido, el trabajo colaborativo que reclamaban nuestros participantes se refleja en la opinión que apoya que, desde la individualidad de cada profesional, se debe “contribuir a la construcción de escuelas como comunidades de aprendizaje que respeten, promuevan y valoren los logros de todos los estudiantes” (Watkins, 2012, p.15), lo que recuerda esa necesidad de un liderazgo educativo inclusiva fuerte que acompañe y guíe hacia la educación inclusiva.

4. El relato autobiográfico

El relato autobiográfico que presentamos a continuación dista de los apartados anteriores en cuanto a la redacción empleada, puesto que abandonamos el estilo impersonal, la tercera persona del singular o el plural mayestático para narrar desde la primera persona del singular, desde nuestra voz. Otro aspecto distinto será la perspectiva adoptada, ya que el relato está construido desde la subjetividad propia, con la pretensión de narrar las siguientes líneas de la forma más natural, honesta y real posible. Para respaldar esta postura, resultan significativas las siguientes palabras de Bolívar (2002):

Incluir la “voz” y asumir la condición de autora en el discurso de investigación (expresada en primera persona del singular), se corresponde con un yo “dialógico” que siente y ama, frente al modo dominante de discurso sobre la enseñanza (informe racionalista o pretendidamente neutro, propio de un extraterrestre asexuado, es decir, angélico). (p.7)

4.1. ¿Por qué ser maestra?

Elegir es decidir, y decidir es renunciar

Mi decisión sobre estudiar Magisterio... creo que nunca fue una decisión como tal. Una decisión se toma cuando contemplas varias opciones posibles a elegir y debes tomar una de ellas, lo que conlleva descartar las restantes. Como bien me dice mi padre, y he comprobado que así es: “elegir es decidir y decidir es renunciar”. Sin embargo, en esta ocasión –al contrario que en todas, o casi todas, las otras situaciones de mi vida– no tuve nada que elegir, nada que decidir, ni nada a lo que renunciar.

Si echo la vista algunos años atrás, a la etapa adolescente, cuando me encontraba en el instituto, recuerdo perfectamente la firmeza y seguridad con la que sentía, y así lo expresaba, que quería ser maestra. De esta etapa recuerdo más nítidamente su fin, el fin de bachillerato y la elección sobre la carrera que estudiaría. Fue en este momento de estrés, agobio y presión por las

calificaciones, cuando un profesor –mi tutor, el profesor de Literatura Universal– nos preguntó en clase sobre nuestras expectativas de futuro académicas y profesionales.

Mi respuesta —no podía ser otra por lo que vengo narrando— fue clara: Magisterio, quería estudiar el Doble Grado en Educación Infantil y Primaria que había –y hay– en la Universidad de Valladolid, en el campus María Zambrano de Segovia, mi ciudad. Mi intervención quedó diluida entre el resto de intervenciones, pero, a la salida de clase, este profesor se acercó y me dijo algo así: “Miriam, ¿cómo vas a estudiar Magisterio? Con las notas que tienes, deberías estudiar otra carrera. El potencial que tienes hay que aprovecharlo, piénsatelo”.

Y voy a ser sincera, pensar, no tuve que pensar nada; mi “decisión” se mantuvo firme. A veces pienso que este sentimiento tan fuerte que tengo por la educación es como aquel “junco que se dobla, pero siempre sigue en pie”, como dice el Dúo Dinámico. Pero debo reconocer que me provocó un malestar emocional considerable. No comprendía el porqué de ese cuestionamiento, de esa infravaloración, de ese desprecio y de esa hipocresía, bajo mi punto de vista. ¿Cómo era posible que un profesor, un profesional de la educación, tirara piedras sobre su propio tejado? No lo sé.

Mirada retrospectiva hacia la infancia: el colegio

Si continuamos echando la vista atrás, y me remonto a la infancia cuando me encontraba en el colegio, sigo recordando con claridad este mismo sentimiento. Como hermana y prima mayor que he sido y soy, era la pequeña maestra de la casa, y yo así lo expresaba orgullosamente ante los míos. Organizaba mis clases en el salón, hacía excursiones por el patio y el parque, ayudaba en las tareas (de la casa, del colegio, de la vida...), preparaba actuaciones y festivales para cumpleaños y navidades... Era, “la pequeña maestra” de la casa.

Junto con ello, en esta misma época, siento la necesidad de hablar del colegio, más bien de la etapa de Educación Primaria (de Infantil me pesa decir que apenas tengo recuerdos). Fueron unos años muy felices, que recuerdo con gran cariño y nostalgia. Pero, contemplándolos en busca de continuar dando respuesta al porqué de estudiar Magisterio, tengo que hablar en especial de Chemi, mi maestro (tutor) de 5º y 6º de Primaria.

Por aquel entonces, en el año 2008, Chemi llegó nuevo a mi colegio, el CEIP “Fray Juan de la Cruz”, y fue una revolución o, más bien, desde mi mirada docente actual, creo que puedo

decir que traje consigo una renovación pedagógica a la escuela y, en particular, a este grupo de niños y niñas en el que tuve la suerte de estar.

Podría describir a Chemi –muy brevemente, y de forma muy personal– como un maestro comprometido, personal y profesionalmente, con la educación y la escuela pública, con el alumnado, con las familias y con sus compañeros/as de docencia. Siempre tenía una palabra de ánimo, de apoyo, de cuidado, de cariño... en el momento justo. Siempre estaba dispuesto a lanzarse a cualquier aventura, no puedo llegar a recordar la cantidad de salidas didácticas que hicimos con él; ahora entiendo esa labor de compensación de la escuela, de promover la educación 360¹ desde el aula para garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado. Todo esto, él lo llevaba por bandera.

En definitiva, Chemi ha sido y es una de las figuras de referencia y personas de influencia en mi convicción por querer ser maestra; y me siento especialmente agradecida de haber sido su alumna. Es increíble el potencial que tenemos los y las docentes para calar en el alumnado, “unas palabras de aliento a la tarea realizada por una estudiante, tienen como respuesta, en un caso, la indiferencia, en otro la reacción positiva y, en ocasiones, el desaliento o el escepticismo” (Torrego, 2012, p.24). Esta pequeña reflexión me hace valorar y cuestionarme enormemente la maestra que quiero ser, pero en esto me adentraré más adelante.

Conclusión

Todo esto que narro puede resultar anecdótico y, quizá, un tanto superfluo; pero, para mí –reflexionando a día de hoy, después de hacer pasado más de 10 años desde entonces– son situaciones que recuerdo con gran emoción y que, sin duda, considero que me ayudaron a reafirmar el sentimiento y motivación interna que tenía por ser maestra, para materializarlos y expresarlos libremente a mi entorno, como decía antes, con orgullo y satisfacción.

Así es que se podría decir que siempre tuve claro que quería estudiar Magisterio o bueno, más bien, que quería ser maestra (por aquel entonces, con cuatro o cinco años de edad no creo que conociera la palabra “magisterio”). Esto me hace pensar en el término conocido como “vocación”, al que tanto se suele apelar desde la profesión docente. Al respecto, Sánchez (2002) explica que, “etimológicamente, vocación procede del término latino "voco" (llamar); un concepto

¹ La educación 360 es una iniciativa educativa que promueve la integración de los aprendizajes que se dan en todos los tiempos y espacios de la vida del alumnado, de forma que se conecte la escuela (educación formal), las familias y la comunidad (educación no formal).

tradicionalmente ligado con la llamada interior que recibe una persona. Pues bien, precisamente porque nace del interior, parece entrañar seguridad, acierto y convencimiento” (p.101).

Ahora bien, si pienso en las motivaciones que subyacen a este ‘sentimiento’ en busca de una justificación argumentada, creo que he pasado por varias etapas que se han ido sumando; como un proceso acumulativo. En primer lugar, creo que la frase que más habré podido decir es que quería ser maestra “porque me gustan los niños”. En varias ocasiones he escuchado que esta respuesta no tiene demasiada validez, y estoy de acuerdo en parte, porque la educación va muchísimo más allá del trabajo con niños y niñas (hablando de las etapas de Infantil y Primaria).

Pero, a día de hoy, mantengo que esto continúa siendo uno de los motivos por los que me gusta la docencia y la educación; y que, además, está íntimamente relacionado con mi personalidad (que abordaré más adelante). Junto con ello, y hablando con mayor propiedad, otro de los motivos que se sumaron es la admiración que me provoca el potencial y la capacidad de transformación social que tiene la educación “como herramienta para cambiar el mundo”, como dijo Nelson Mandela. Y es que así lo creo, las vivencias que se dan en estas primeras etapas de vida son cruciales para la conformación y el buen desarrollo de las personas, y ¿qué mejor que poder contribuir a ello?

Para ir finalizando este primer apartado, podría resumir el porqué de querer ser maestra en los siguientes motivos: el disfrute de trabajar y convivir con los niños y las niñas; el potencial de transformación social que tenemos entre manos; la asunción de responsabilidades por velar, proteger y garantizar los derechos de la infancia; el enriquecimiento y crecimiento personal que nos ofrece esta profesión (de lo que me siento muy afortunada); y el bienestar propio que me genera la labor educativa con todas sus implicaciones, a lo que denomino: el egoísmo solidario.

Para terminar ya, simplemente me gustaría explicar esto último: el egoísmo solidario. Y es que, desde siempre –o desde que tengo uso de razón–, he tenido y sentido la necesidad de ayudar, de dar todo lo que esté en mi mano para hacer el bien.

Entonces, siempre he pensado que la docencia podría ser una vía para canalizar esta necesidad. De manera que comprendo el acto educativo y la labor docente como acciones de bienestar recíprocas, en las que todo aquel que participe –profesorado, alumnado, familiares, personas del entorno– saldrá beneficiado, enriquecido y agradecido.

4.2. Mi formación docente: una mirada crítica y reflexiva desde la educación inclusiva

Como he explicado anteriormente, en el año 2016 decidí comenzar mis estudios universitarios en el Doble Grado en Educación Infantil y Primaria (en la UVa), aunque apenas estuve una semana. ¿Qué pasó? Lo explicaré brevemente. Junto con estos estudios, me encontraba terminando las enseñanzas profesionales de piano en el conservatorio, con vistas de continuar con las enseñanzas superiores en Madrid; pero este cambio conllevaría realizar traslados de expedientes que estudiando el doble grado serían más complicados, por lo que tuve que elegir, decidir y renunciar –y asumir las consecuencias–.

Ya había elegido realizar los estudios superiores de piano, decidiendo el cambio al Grado en Primaria, y renunciando al doble grado. Pero según se aproximaban las pruebas de acceso al conservatorio superior; el estrés y la presión social y profesional del mundo de la música iban creciendo, ahogándome. Tuve que parar. La música y el piano se habían convertido en una obligación, ya no disfrutaba como antes. Y, por el contrario, la Educación comenzó a cobrar especial importancia en mi vida, ahora era mi vía de liberación y disfrute.

Así que terminé renunciando a continuar mis estudios de piano –espina que, en el fondo, siempre tendré clavada–, eligiendo y decidiendo estudiar, únicamente, el Grado en Educación Primaria. No sé qué hubiera pasado si hubiera estudiado piano y educación. No sé qué hubiera pasado si hubiera estudiado el Doble Grado. Pero, lo que es seguro, es que no estaría escribiendo estas líneas, ni sería la persona que soy ahora. Y creo que eso no lo cambio por nada.

Analizando mi paso por el Grado en Educación Primaria, a lo largo de los cuatro años que dura la carrera (2016-2020), hay varias experiencias que merecen ser narradas desde una perspectiva crítica, reflexionada y argumentada de acuerdo con la educación inclusiva.

Curso 16/17, primer año de carrera

Comencemos por el principio: octubre del año 2016. En el primer cuatrimestre cursé una asignatura titulada “Currículo y sistema educativo”. En su momento, me pareció una asignatura de gran utilidad, que me aportó una visión general del sistema educativo español y de los distintos elementos que lo componen; actualmente, mantengo esta idea.

Sin embargo, he señalado esta asignatura en particular entre otras por una cuestión: la atención a la diversidad. Haciendo memoria de alguna de las enseñanzas que se me impartieron

en ella, recuerdo: el DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders); el CIE-10 (Clasificación Internacional de Enfermedades); las ACI (Adaptaciones Curriculares Individualizadas); la minuciosa clasificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE, en adelante), entre los que se encontraba la subclasificación del alumnado con necesidades educativas especiales.

¿Por qué señalo estas cuestiones? Por supuesto, aprendí mucho más allá de estos acrónimos y estas clasificaciones; pero si tengo que analizar esta formación desde la perspectiva de la educación inclusiva... Creo que debo señalarlas para evidenciar la gran importancia y peso que se otorga desde las enseñanzas iniciales de la carrera de Magisterio a que el alumnado, futuro profesorado, tenga claro cómo llevar a cabo el protocolo de actuación con este alumnado (ACNEAE) en particular.

En este mismo cuatrimestre, tuve otra asignatura que tenía por nombre “Educación para la paz y la igualdad”, pero ¿aprendí a educar para la paz? Me temo que no. ¿Aprendí a educar en igualdad? Me temo que tampoco. Creo que hubiera sido una buena oportunidad para comenzar a hablar de la educación inclusiva; sin embargo, no resultó una asignatura provechosa. Si buscamos las razones, tendría que abordar la identidad docente del profesorado, el compromiso con su profesión y con la enseñanza del alumnado; pero no me quiero anticipar, más adelante hablaré sobre estas cuestiones.

Junto con ello, en este primer año, un profesor de la universidad, Luis Torrego, que yo no conocía (ya que no me impartía ninguna asignatura), nos presentó el proyecto “Aprender en compañía” desarrollado por la Concejalía de Educación y Juventud de Segovia, en el que se buscaban personas voluntarias vinculadas a la educación y a las escuelas para facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje en los colegios fuera del horario lectivo, por las tardes.

Esta propuesta me pareció una gran oportunidad para realizar lo que serían mis primeras prácticas “extraoficiales” como maestra, así es que me animé a participar. Por ello, lo considero parte importante de mi formación docente, más aún teniendo en cuenta que me encontraba en el primer año de carrera, y el contacto directo con la realidad escolar podría ser muy enriquecedor y necesario para mi formación.

Además, aunque en su día no lo consideré como tal, desde mi punto de vista actual entiendo que este proyecto supuso un mecanismo de compensación social por parte de la comunidad educativa al completo; estando implicados desde instituciones como el Ayuntamiento

de Segovia y la Universidad de Valladolid, voluntariado (alumnado universitario, profesionales docentes, familiares del alumnado y cualquier persona con interés en la educación).

Creo que esta labor de compensación social, al igual que la colaboración entre toda la comunidad educativa, tiene especial importancia para la formación docente inclusiva. Sin embargo, esta experiencia solo la vivimos algunos pocos que decidimos participar y, desde mi punto de vista crítico, si obviamos esta experiencia... La formación (“obligatoria”) en este primer curso con relación a la educación inclusiva curso se podría considerar deficiente.

Curso 17/18, segundo año de carrera

Este segundo curso de carrera quizá lo tenga más difuso por mis circunstancias personales de aquel entonces. Aun así, intentando recordarlo desde la perspectiva de la educación inclusiva, debo detenerme en la asignatura de “Fundamentos psicopedagógicos de atención de la diversidad”, centrada exclusiva –y exclusora– y únicamente en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. ¿Por qué? La idea que pude extraer de esta asignatura es que la “diversidad” es una construcción creada desde la “normalidad” para señalar lo extraño, lo distinto, o lo “especial”, este último adjetivo creo que se emplea como eufemismo para intentar que no suene tan dañino [las comillas utilizadas son para dar mayor énfasis a esos términos, buscando un tono irónico en la narración].

Curso 18/19, tercer año de carrera

Ya en 3º de carrera, tuve mis primeras prácticas en un colegio. De este periodo destaco dos cosas: el apoyo de los profesionales especialistas (como pudieran ser en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje) realizado fuera del aula ordinaria; y la elaboración de una unidad didáctica para implementar que tuve que realizar. En este segundo elemento me quiero detener ya que, a lo largo del grado, en todas aquellas asignaturas de didáctica de la Lengua, de las Matemáticas, de las Ciencias Experimentales, de las Ciencias Sociales, de la Educación Musical, de la Educación Física..., he realizado innumerables unidades didácticas.

Todos estos trabajos, siempre, tenían el apartado denominado: “Atención a la diversidad”, dirigido exclusivamente al alumnado diagnosticado con alguna determinada dificultad, trastorno o enfermedad. Y ahora me pregunto: ¿por qué? Parece que está muy arraigada la idea de que si un alumno no está diagnosticado/etiquetado con alguna necesidad “especial” no tendrá ninguna dificultad para adaptarse al sistema, por lo que no hace falta prestarle atención específica.

Por lo tanto, a mi parecer, desde la cultura académica y formativa docente se continúa promoviendo el modelo del déficit (González, 2009), señalando a aquellas personas que se salen de la norma impuesta, de la supuesta normalidad que se ha querido imponer por la gran mayoría. Como si quienes se encuentran en ese grupo mayoritario, en el de la “normalidad”, fueran superiores a otros grupos minoritarios; llegando a tomarse la libertad de señalarles por ser distintos e, incluso, llegar a decidir por ellos sin darse cuenta de que en esa supuesta “normalidad” todos somos diferentes, únicos y especiales. La diversidad está en la humanidad de manera natural.

En este mismo curso, comencé a estudiar la especialidad de Educación Musical. Esto cobra especial relevancia en mi formación docente, ya que, desde una de las asignaturas de la mención: “Formas de expresión musical”, realizamos un proyecto enmarcado en el Aprendizaje-Servicio que consistió en la dinamización de patios escolares de algunos centros de la ciudad. Uno de estos centros a los que asistí fue el colegio de Educación Especial “Nuestra Señora de la Esperanza”, suponiendo la primera vez, en mi vida personal y profesional, que tenía contacto directo con un centro de estas características.

Desde la perspectiva con la que lo viví en su día, fue una experiencia muy enriquecedora personalmente y muy formativa profesionalmente. Desde la perspectiva actual, mantengo todo lo dicho, puesto que recuerdo esta experiencia con gran emoción y cariño. Pero fuera del ámbito afectivo, siendo crítica y tomando postura analítica con relación a la educación inclusiva... siento un gran desasosiego.

Para explicar el porqué de esta sensación de malestar, voy a narrar una situación que me parece llamativa y explicativa por sí sola. Al final de ese curso, junio de 2019, el alumnado y el profesorado de este centro prepararon una obra teatral a la que nos invitaron a asistir como público al alumnado universitario que habíamos trabajado con ellos. Junto con nosotros, el resto de público eran alumnos y alumnas (de Infantil y Primaria) y profesorado de varios colegios de la ciudad.

Al finalizar la obra de teatro, entre aplausos y ovaciones, una de las maestras subidas al escenario preguntó: “¿Os ha gustado? ¿Alguien quiere decir algo a estos actores tan estupendos?” (no son palabras textuales, pero algo así recuerdo); a lo que un niño de unos 4 o 5 años levantó la mano. Esta maestra se acercó con el micrófono y el niño preguntó: “¿Qué les pasa a esos niños?”; ante esto las reacciones fueron diversas. Por un lado, la maestra del niño le regañó. Por otro lado, la maestra “actriz” (docente del colegio de Educación Especial), naturalizó la situación

contestando algo así como: “A estos niños no les pasa nada. Igual que hay niños que tienen gafas, hay otros que van en silla de ruedas”.

No recuerdo con claridad esta situación, pero sé que algo así sucedió. Lo que quiero decir es que ¿cómo ese niño de cuatro o cinco años no iba a preguntar por algo que desconoce? No podemos pretender educar en valores, educar para convivir en la sociedad, si en los colegios no está representada la sociedad porque a aquellas personas que tienen determinadas características se las deriva a un centro concreto, al margen de todos los demás. Creo que esta situación evidencia una de las nefastas consecuencias que tiene la separación del alumnado en centros ordinarios o centros especiales, es decir, de la exclusión educativa: la ignorancia de la diversidad humana.

Curso 19/20, cuarto año de carrera

Nos acercamos al fin de carrera con un Trabajo de Fin de Grado (TFG, en adelante) por delante que hacer, el cual tiene especial relevancia para esta investigación; hasta podría aventurarme a decir que mi TFG “Renovación pedagógica y educación inclusiva: análisis del grado de coherencia de la práctica educativa con la formación recibida en un PID” fue el inicio para que esta investigación esté siendo posible, ya que su realización supuso un punto de inflexión en mi formación e identidad docente.

Ante la elección del tema y el tutor para hacer este trabajo, me encontraba bastante confusa, ya que no tenía ninguna idea clara ni predeterminada. Había que elegir, decidir y renunciar, y partía de la máxima de que quería disfrutar, puesto que iba a tener que invertir tiempo en su realización, quería que fuera algo agradable, que disfrutara y de lo que me enriqueciera. Así es que leyendo los distintos temas que se nos ofrecían... de repente, me detuve en uno: “Renovación pedagógica y educación inclusiva”, tutorizado por ese Luis Torrego que conocí, muy brevemente, en aquel voluntariado de hacía ya tres años.

Así es que, sin mucho miramiento, decidí escribirle para preguntarle sobre ello y una pequeña parte de su respuesta fue la siguiente: “creo que el TFG es una oportunidad de aprender cosas fundamentales para la identidad docente y de evitar caminos trillados”, esta frase me impactó. Me considero una persona reflexiva y, sin embargo, nunca me había planteado ¿cuál era mi identidad docente? No lo sabía. Y ¿qué era eso de la educación inclusiva? Tampoco lo sabía...

Tras casi cuatro años de formación para ser maestra, a punto de conseguir un título que me habilitaría para desempeñar la labor docente, no sabía ni quién era como maestra, ni qué era la

educación inclusiva. Estas dos cuestiones creo que son lo suficientemente sugerentes como para plantearnos qué formación inicial docente se está ofreciendo desde las instituciones de educación superior, lo que me hace dudar de la finalidad de esta formación, pero esto es otro tema.

Por ello, pensé que este trabajo sería una buena oportunidad –y la última, al menos en la carrera– para empezar a descubrir todas estas cuestiones. Sin duda, era una apuesta segura para que fuera algo agradable, que disfrutara y de lo que me enriqueciera.

En este punto de la historia es donde apareció el Proyecto de Innovación Docente (PID, en adelante) «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela». Más adelante, abordaré con detenimiento y profundidad cómo fue el conocimiento de este PID y lo que supuso mi participación en él para mi formación e identidad docente, pero puedo adelantar que constituyó un punto de inflexión determinante en mí, como maestra y como persona, la joven de 21 años que era. Gracias a este trabajo y, sobre todo, gracias a mis tutores —Luis y Rosa—, se me ofreció la gran oportunidad de comenzar mis primeros pasos hacia la educación inclusiva.

Conclusión (2016-2020)

Como conclusión del análisis realizado sobre mi formación inicial como docente en el Grado en Educación Primaria desde el prisma de la educación inclusiva, debo afirmar con tristeza que fue una formación pobre y deficiente, en gran medida condicionada por el modelo del déficit, por la clasificación en categorías del alumnado, por la memorización de etiquetas y por la comprensión de la “diversidad” como característica de unos pocos, pareciendo, a veces, un obstáculo para la labor docente.

En esta línea, creo –no me atrevo a afirmarlo, pero estoy bastante segura de ello– que nunca escuché hablar de la educación inclusiva como tal, siempre se hablaba de la atención a la diversidad; y, reitero, que por diversidad se me dio a entender que con este término se hacía referencia solo al alumnado considerado con necesidades específicas de apoyo educativo.

De esta enseñanza se podía deducir que el currículum está elaborado para estructurar la educación del alumnado considerado dentro de la norma, situado en la parte central de la campana de Gauss. Y, por otro lado, aquel alumnado que se sitúa en las partes extremas de la campana, saliéndose de la norma por determinadas características o condiciones; este alumnado ya no cabía

en el currículum, por lo que entraban en juego las famosas adaptaciones curriculares individualizadas y la atención de especialistas –generalmente fuera del aula ordinaria–.

A pesar de esta visión general negativa de la que parto, todo esto quedó en una etapa de aprendizaje transitiva que, de repente, se vio truncada con la realización del TFG y mi participación en el PID; ahí todo cambió. Empezó una nueva etapa de deconstrucción de lo aprendido, para comenzar a aprender, aprehender y comprender sobre la educación inclusiva.

Comencé a escuchar hablar a maestros y maestras sobre la diversidad como riqueza social, del compromiso ético del profesorado con la justicia social, de la labor de compensación social de la escuela, de la búsqueda de la equidad sin caer en prácticas paternalistas, de la reorganización de las escuelas y de la flexibilización del currículum para atender a la diversidad, de la coordinación profesional docente y profesional/familiar, de la construcción de un proyecto colectivo en las escuelas, de la educación 360... En resumen, empecé a conocer y a plantearme cuestiones fundamentales de la educación y la docencia que nunca antes habían tenido presencia en mi formación.

Como breve reflexión final para concluir esta formación de mi etapa en el Grado, me pregunto qué visión tendrán actualmente sobre la diversidad y la inclusión, los que fueron mis compañeros y compañeras durante la carrera. Mi formación sufrió un cambio sorprendente gracias al PID, que, sin duda, fue un cambio transformador hacia la mejora y el crecimiento personal y profesional. Sin embargo, todos aquellos que se quedaron con la formación recibida en el grado... ¿entenderán la diversidad como riqueza o como obstáculo?

Curso 20/21, el máster

Tras finalizar esta etapa, el Grado en Educación Primaria y, como consecuencia del TFG, decidí continuar mi formación académica docente embarcándome en el Máster en Investigación e Innovación educativa, en el que se enmarca este escrito y en el que me encuentro inmersa todavía.

Analizando la formación recibida en él, desde la perspectiva de la educación inclusiva y en comparación con la recibida en el grado, debo decir que sí que he notado un cambio positivo, en mi opinión. Como decía, en el grado se me presentó el modelo del déficit, el diagnóstico y el etiquetaje como única vía para atender a parte de la diversidad del aula (recordemos que no se contemplaba a todo el alumnado en su conjunto, solo a unos pocos).

Sin embargo, en el máster se ha mostrado una visión muy distinta, más humanizada, respetuosa y positiva, bajo mi punto de vista, claro. En especial, destaco la asignatura “Educación inclusiva: transformación de la escuela y del sistema educativo” en la que he tenido acceso a lecturas muy enriquecedoras que han derivado en tertulias dialógicas muy interesantes, y prácticas como el taller de radio “Onda Inclusión 2021” que realizamos, que han contribuido a mi formación docente inclusiva tal y como llevo construyéndola desde el curso pasado, de manera consciente.

Además, durante este curso, solicité y se me concedió una Beca de Colaboración en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid, otro elemento más en mi formación docente y relacionado con el PID. El trabajo que vengo realizando durante estos últimos meses tiene que ver con el Manual de Acción para la Inclusión (que explico más adelante) y con el proceso de difusión de los materiales que creamos en el PID a través de las redes sociales.

Como conclusión de la formación continua que he recibido hasta ahora, desde el prisma de la educación inclusiva, puedo afirmar con alegría que ha sido una formación muy enriquecedora y necesaria –teniendo en cuenta la deficiente trayectoria académica pasada en materia inclusiva–. Pero, como he resaltado antes respecto al PID, esta formación recibida en el máster es parte de la formación continua y voluntaria, podríamos decir. Entonces, al no ser obligatoria, no todos los que fueron mis compañeros accederán a esta nueva visión sobre la diversidad y la inclusión, en contraposición con la del grado, por lo que, presupongo –ojalá me equivoque– que la respuesta a la pregunta que lanzaba antes, ¿entenderán la diversidad como riqueza o como obstáculo?, se inclina hacia la segunda opción.

Conclusión general de la formación en educación inclusiva

Tras este breve, pero intenso, repaso sobre mi formación docente con relación a la educación inclusiva, se pueden observar las dos partes diferenciadas: por un lado, la formación inicial en el Grado, durante los tres primeros años, en los que ni siquiera había escuchado el término de “educación inclusiva” y en los que entendía que la diversidad del aula era una cuestión relativa al alumnado con necesidades. Y, por otro lado, el fin de mi formación inicial con la realización de mi TFG y mi participación en el PID, junto con la formación continua proporcionada en el máster, en los que el término “educación inclusiva”, no solo comenzó a tener sentido, sino que ha sido adoptado como un principio fundamental de mi identidad docente; y la diversidad empezó a ser comprendida como una característica natural al ser humano que supone una riqueza inmensa para la sociedad.

Así es que, desde esta visión de los dos tipos de formación tan opuestos que he diferenciado, quiero exponer cómo, a mi juicio, debería ser la formación inicial docente (me centro en la inicial, ya que es la base común y obligatoria para todos los profesionales docentes) para ser una formación de calidad en materia inclusiva –o, al menos, que mejore mi experiencia pasada–.

Resumidamente, una formación inicial docente en educación inclusiva de calidad debería: (1) potenciar la capacidad crítica para formar personas autónomas en sus pensamientos, palabras y actuaciones –u omisiones–; (2) favorecer la reflexión y exposición de opiniones fundamentadas, desde la asertividad, la tolerancia y el respeto; (3) desarrollar, desde la capacidad crítica y reflexiva, una postura ética, política y social ante la realidad; (4) proporcionar las herramientas, los recursos y los conocimientos para flexibilizar y diversificar el currículum educativo de manera contextualizada; y (5) vincular las enseñanzas académicas universitarias con la realidad educativa de las escuelas, fomentando el contacto directo con docentes en ejercicio.

Junto con estos cinco temas que expongo, debieran incluirse muchos más que se me habrán quedado en el tintero. Pero, para tener unas pautas de orientación iniciales, creo que con estas cuestiones se podría empezar la transformación hacia una formación inicial docente en educación inclusiva de calidad.

4.3. La educación inclusiva desde mi entendimiento

Para comenzar a explicar qué entiendo por ‘educación inclusiva’, en primer lugar, me gustaría hacer una pequeña llamada de atención al hecho de que este término no tuvo relevancia en mi vida, ni personal ni profesional, hasta el curso pasado, cuando me integré en el PID del que vengo hablando. Simplemente quiero dejar constancia de ello para manifestar la gravedad que tiene, bajo mi punto de vista, que una alumna de Magisterio no haya escuchado hablar de la educación inclusiva a lo largo de casi toda su formación inicial docente.

Para mí, la educación inclusiva es la educación humanizada en su máximo esplendor, que acoge a toda persona –infante, adolescente, adulta y anciana– para favorecer su pleno desarrollo humano (cognitivo, físico, social, emocional, ético y espiritual) en la sociedad. Así es que es la educación que ofrece una dimensión espaciotemporal para dotar de las herramientas necesarias para construir el propio desarrollo de manera autónoma, consciente y responsable; a la vez que promueve un entorno social de amabilidad, respeto y cuidado mutuo que acompaña a este proceso.

En este punto, quiero tomar prestada la definición que he escuchado en varias ocasiones decir a Luis Torrego (tutor de este trabajo) y es que: “la educación inclusiva es la buena educación”. He reflexionado bastante sobre esta frase y estoy completamente de acuerdo. Al respecto, me encantaría decir que “la educación inclusiva es la única educación posible”; sin embargo, muy a mi pesar, no puedo decir esto porque no es cierto, ya que hemos llegado a tal punto de pervertir el concepto de educación que, ahora, resulta que existen la educación privada y concertada, la educación diferenciada, la educación especial... Pero, ojalá, la educación inclusiva fuera la única educación posible.

Y, puesto que no es la “única” educación que existe, sí que es la “buena” educación, porque “malas” ya hemos visto que hay. Para mí, todos los tipos de “educación” que he nombrado previamente atentando directamente contra la naturaleza propia de la educación, por lo que no deberían considerarse como tal, pero, ya que lo hacen, al menos pongámoslas el adjetivo correspondiente de ser “malas educaciones”.

4.4. El PID de educación inclusiva: el mayor incidente crítico en mi formación docente

En las páginas anteriores he narrado, de manera breve y superficial, una pequeña parte de mi historia de vida académica y, de manera algo más pausada y profunda, mi formación inicial docente. En esta parte de la narración, me he centrado en determinadas vivencias que he considerado relevantes para la elaboración de este relato, pero, de entre todas ellas, hay una que merece especial atención por la importancia que tuvo en su día y que continúa teniendo a día de hoy en mi vida: el PID de educación inclusiva.

Para contar la historia que me une al PID, debemos situarnos en el año 2019, 4º curso de carrera y un Trabajo de Fin de Grado por delante para hacer. Como he narrado previamente, a la hora de elegir la temática y el tutor de mi TFG, me asaltaban bastantes dudas y no tenía ninguna idea clara, pero ese título de “Renovación pedagógica y educación inclusiva” era muy sugerente así que, como ya he contado, escribí a Luis Torrego y tras informarme un poco de las posibilidades que me ofrecía ese título, tomé la decisión, lo elegí, y renuncié a todas las demás temáticas posibles.

El 5 de noviembre de este año, fui citada a una reunión en la que conocí en persona a los que serían mis tutores –y compañeros, me atrevería a decir– del TFG: Luis Torrego y Rosa Ortiz (mi cotutora, profesora contratada predoctoral del departamento de Pedagogía).

En esta primera reunión fuimos convocados los cinco alumnos que íbamos a ser tutorizados por ellos, y la finalidad era clara: decidir la temática y organizar el trabajo. Nos hicieron una serie de propuestas y, como si todo estuviera pactado, nos pusimos de acuerdo en elegir cada uno la que más le interesaba (al respecto, me resulta muy curioso la diversidad de intereses y motivaciones que tenemos las personas, creo que es muy enriquecedor que cada una tenga y sienta afinidad por un campo de investigación, gracias a ello avanzamos como sociedad, gracias a la diversidad de intereses).

Recuerdo que algunas de las propuestas fueron: la influencia negativa del libro de texto para el desarrollo de la inclusión y de la autonomía en el aprendizaje del alumnado, el aprendizaje natural de la lectoescritura y la renovación pedagógica y la concepción docente de la diversidad como reto o como obstáculo, entre otros.

Como se puede apreciar, todos los temas eran de gran provecho para culminar mi formación inicial docente; pero, ese de la concepción docente... ¡Qué interesante me parecía! Nunca, hasta ese momento, me había preguntado por la consideración de la diversidad por parte del profesorado, ni siquiera me había cuestionado cómo era mi propia mirada hacia la diversidad, así que decidí que era un buen momento para empezar a descubrirlo.

Al pensar en este momento me invade la emoción. Entiendo que fue una elección, decisión y renuncia trascendente, pero yo no lo sabía en aquel entonces. Elegí la temática de analizar la coherencia entre el discurso inclusivo y la práctica docente de maestros renovadores participantes en el PID, decidí participar en todas las reuniones del PID y renuncié a otras posibles temáticas. Pero, sin duda, siempre será una de las decisiones más importantes que tomé en la carrera. Sin yo saberlo, acerté de pleno. A veces me gusta pensar que estaba en el momento y en el lugar oportuno, que supe valorar la oportunidad que se me presentaba y me lancé a la aventura.

Para aterrizar esta idea, mis tutores me propusieron participar en el Proyecto de Innovación Docente «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela» que había en la universidad, del que ambos eran miembros, además de que Luis era –y es– el coordinador.

Yo, hasta aquel momento, no había escuchado hablar de los PID, ni siquiera sabía lo que eran después de tres años estudiando en la universidad... Simplemente hago este inciso para dejar reflejada esta realidad ignorante que se vive desde la formación inicial del grado respecto a otras cuestiones formativas, como son los PID, que tienen lugar en la universidad.

Pero había llegado el momento de conocerlos, así que Luis y Rosa me explicaron que se trataba de un grupo de maestros y maestras de escuelas (de las etapas de Infantil y Primaria), estudiantes universitarios (de Grado, Máster y Doctorado) y profesorado universitario, que estaban interesados en la educación inclusiva y que se reunían mensualmente para dialogar y trabajar sobre ello.

Además, en ese momento se estaba fraguando la creación del “Manual de Acción para la Inclusión”, un documento constituido por una serie de preceptos, catorce para ser exactos, que sería una guía para orientar el proceso educativo hacia la inclusión. Así que, si yo estaba dispuesta, mi cometido sería comenzar a participar en esas reuniones mensuales para conocer y colaborar en la creación de dicho manual y entablar relación con los miembros que, algunos de ellos, terminarían siendo participantes en mi investigación para el TFG.

¿Por qué decidí participar en el PID?

Ante la propuesta de participar en el PID para realizar mi TFG, creo recordar que no dudé. Me pareció una idea muy interesante y que, además, me iba a brindar la oportunidad de estar, codo con codo, trabajando con maestros y maestras en ejercicio. No había nada que me pudiera hacer mayor ilusión. Así que podemos decir que mis motivaciones por participar en el PID fueron, *grosso modo*, la realización de mi TFG y la motivación e interés personal que me producía poder estar en un grupo de trabajo con profesionales que, en cuestión de meses, pasarían a ser mis compañeros de profesión.

Siento que no puedo profundizar más en las motivaciones de esta decisión porque en su día, para mí, era una fase de transición para finalizar el grado. Ni siquiera conocía de forma cercana a mis tutores, pero sus palabras me transmitieron confianza, curiosidad y grandes expectativas. Nunca me imaginé lo que verdaderamente iba a significar y a conllevar esta gran decisión.

El PID como incidente crítico en mi formación docente

En este apartado vengo a explicar la importancia que tuvo la decisión de participar en el PID, no solo académicamente para la realización del TFG, sino también profesional y personalmente. Por ello, es necesario contemplarlo como el incidente crítico que fue para mi persona, como estudiante, maestra y Miriam “a secas”.

Antes de nada, creo necesario explicar qué es eso de ‘incidente crítico’ y porqué el PID lo fue. Esta idea la he cogido de Huchim y Reyes (2013) quienes exponen que los incidentes críticos “son momentos vitales identificados por el sujeto o investigador, llamados encrucijadas, a partir de los cuales el itinerario biográfico de la persona toma un rumbo distinto o inicia una nueva etapa” (p.20). Esta definición, si la contextualizamos en la autobiografía aquí escrita, tiene sentido al relacionarla con la decisión de participar en el PID.

Desde mi perspectiva actual, y tras una trayectoria de casi dos cursos académicos como miembro de este PID, entiendo que mi decisión de participar en él supuso un punto de inflexión en mi comprensión de la educación y de la propia vida, marcando un antes y un después y abriéndome una puerta donde yo solo veía pared. Esto que puede parecer un tanto abstracto, se puede materializar en la justificación que explico a continuación.

Mi participación en el PID supuso un cambio de 360° en mi perspectiva, interpretación y comprensión de la educación inclusiva. El apartado en el que he analizado mi formación inicial docente, incidiendo en determinadas asignaturas y vivencias de la carrera, he podido escribirlo desde una perspectiva crítica, reflexiva y argumentada (creo y espero haberlo hecho así) gracias a la formación que he recibido y recibo en el PID.

Buscando una metáfora que explique mis impresiones, podría decir que los tres primeros años de carrera estaba dormida, no tenía la capacidad crítica para valorar y tomar postura ante las situaciones que ocurrían a mi alrededor. Pero como nunca es tarde, desperté. Creo que esta analogía es la mejor que puedo emplear para intentar expresar lo que supuso la entrada al PID para mi formación docente: despertar de un estado de somnolencia.

Pero, como pasa en la vida, no siempre despertarse es algo agradable; a veces disgusta, molesta e incluso quieres evitarlo para volver a dormir. ¿Por qué digo esto? Porque el PID me hizo poner los pies en la tierra, me hizo tomar contacto directo con la realidad escolar a través de las voces de maestros y maestras que la vivían en primera línea. No quiero decir que esto fuera algo desagradable, ni mucho menos; pero, a veces, conocer la realidad tal y como es, puede resultar frustrante. Frustrante pero necesario, por supuesto. No podía seguir dormida.

Para ejemplificar y argumentar este contraste al entrar al PID, hemos de tener en cuenta lo explicado anteriormente respecto a las enseñanzas obtenidas en los tres primeros años del grado y, por otro lado, las vivencias que tuve en estas reuniones del PID en el año 2019, las cuales puedo recordar gracias al diario personal que utilicé durante mi asistencia.

Algunas de las anotaciones que observo van referidas a: el trabajo cooperativo docente, el maestro crítico-reflexivo, la diversidad como característica de la humanidad, el compromiso ético docente, la imposición del currículum rígido (por ejemplo, “Letrilandia” en Educación Infantil para trabajar la lectoescritura), la educación 360... En definitiva, un sinfín de temáticas que no tenían nada que ver con esa memorización que yo había hecho años atrás de las clasificaciones del alumnado con necesidades.

Además, no podemos olvidar que mi participación estaba contextualizada en la realización del TFG: un estudio multicaso con cuatro docentes miembros de movimientos de renovación pedagógica y participantes en el PID. Esta investigación me permitió, no solo acceder a las reuniones del PID, sino también poder hablar en profundidad con estos cuatro maestros sobre diversas cuestiones relacionadas con la educación inclusiva y, además, tuve la oportunidad de poder ir a sus centros y aulas como observadora participante.

Para demostrar esta gran experiencia, quiero exponer un fragmento de las conclusiones extraídas de esta investigación, en el que explico cómo el PID

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. (Arribas, 2020, p.38)

He escogido este párrafo porque creo que evidencia por qué el PID fue un incidente crítico en mi formación y, tal es la importancia con la que lo valoro, que mi participación en él no concluyó con el fin del TFG, sino que hoy todavía sigo participando en él como miembro activo.

Conclusión: el PID desde mi experiencia

Para concluir este apartado, quiero dejar expresado lo que significa el PID, desde mi experiencia y para mi persona.

– El PID como *red de colaboración docente internivelar*. En el PID nos reunimos personas interesadas en que la educación inclusiva sea una realidad en nuestro sistema educativo. Con esta intencionalidad, se aúnan los conocimientos y las experiencias de cada persona para generar un conocimiento colectivo que traspase la dimensión teórica, con el fin de materializarlo en

actuaciones transformadoras, como lo es el Manual de Acción para la Inclusión. Como base de esto, se encuentra el trabajo colaborativo y sinérgico que desarrollamos, que es el motor que posibilita el avance del PID. Muy de acuerdo con lo que dicen Krichesky y Murillo (2018), reafirmo desde mi experiencia que “los docentes necesitan (necesitamos) trabajar en entornos colaborativos donde abunde el apoyo mutuo, las responsabilidades compartidas y la reflexión sistemática” (p.151).

– El PID como *soporte moral, apoyo y compañía*. Esta colaboración y sinergias de las que hablo, no solo tienen su reflejo en la dimensión más técnica de la profesión docente; sino que también tienen un gran impacto en la dimensión social, afectiva y emocional de las personas que participamos en él. Podríamos decir que el PID es un barco en el que todos sus tripulantes reman en la misma dirección, y si uno se marea o pierde el rumbo, el resto de compañeros le guiará hacia el horizonte de la inclusión. Por esto mismo, el PID ayuda a huir de la soledad que, a veces, sufren los docentes para luchar contra el individualismo y defender que la labor docente es un tarea colectiva y compartida.

– El PID como *grupo renovador de acción-reflexión*. Gracias al trabajo realizado en el PID, así como a las conversaciones que mantenemos en él, “la incomodidad, el inconformismo o la indignación ante lo existente suscita el impulso para teorizar su superación” (De Sousa, 2003, p.23), calando en la identidad personal y profesional docente de cada una de las personas que participamos, permitiéndonos conocer otras perspectivas que potencian nuestro desarrollo.

– El PID como *superación de los lastres filantropocapitalistas que atentan contra la educación y la docencia*. Partiendo de la perspectiva de la educación inclusiva como la buena educación, el PID aporta una mirada crítica, pero optimista, sobre la realidad educativa actual, destacando las posibilidades de transformación y mejora que esta nos ofrece. Desde esta mirada colectiva se busca contrarrestar los intereses personalistas y competitivos que, a veces, penetran en la docencia.

– El PID como *facilitador de espacios y tiempos para intercambiar opiniones desde la asertividad* (dentro de una coherencia con la cultura inclusiva, reflexionar desde distintas realidades educativas, denunciar las injusticia, compartir los miedos, las tristezas, las alegrías, los logros... proponer solución a problemas y ganar fortaleza y resiliencia).

Lineamientos prospectivos respecto a mi formación docente y el PID

Mi experiencia en el PID de educación inclusiva comenzó como estudiante de grado, continúa actualmente como estudiante de máster, y espero que prosiga durante las próximas etapas

que vengan: una temida oposición, un posible doctorado, una anhelada docencia en alguna escuela...

La realización de ese TFG del que he hablado anteriormente, junto con el máster que me encuentro cursando y el PID, por supuesto, me han hecho ver y comprender esta idea de Freire (1997) sobre que: “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseñó continuo buscando, indagando” (p.30), por lo que no contemplo la idea de alejarme de la investigación, de la innovación, del aprendizaje continuo. Y el PID, como ya he señalado indirectamente, es investigación, innovación y aprendizaje continuo.

Entonces, mi trayectoria en el PID hasta el momento ha sido únicamente como estudiante, pero me encantaría poder participar en él el día de mañana como maestra en ejercicio. Al igual que he visto a mis compañeros maestros y maestras, poder ser yo quien comparta las experiencias que viva en el aula y la escuela donde trabaje, poder invitar a compañeros de esa escuela a unirse al PID, poder llevar al aula el trabajo que realizamos en el PID... Son tantas situaciones las que me puedo imaginar, que sin duda mi continuación como miembro del PID promete.

Además, la evolución que he experimentado en mi persona desde que entré a formar parte de este grupo, ha sido tan gran en apenas dos cursos académicos que... ¿en que podrá derivar esta evolución si continuo creciendo como persona, y como maestra e investigadora, dentro del PID? No lo sé, pero lo descubriré.

4.5. Una mirada introspectiva hacia mi identidad docente

Mi identidad docente... Siempre he pensado que la identidad docente es como la personalidad profesional que tenemos, o sea, las características y los valores que conforman nuestro ser docente. Beijgaard, Meijer y Verloop (2004) explican con detalle que se pueden distinguir dos formas de comprender la identidad docente: por un lado, la identidad construida como resultado de la formación académica recibida para ejercer la profesión; y, por otro lado, la identidad como la percepción que los docentes tienen sobre sí mismos en relación con su rol, su práctica (en sentido global: el discurso y las actuaciones) y su comprensión de la educación.

En base a estas dos posturas, de acuerdo con la finalidad de este relato y con mi entendimiento, nos situaremos en esa segunda forma de contemplar la identidad docente, por lo que incidiré en las características y valores que –creo– constituyen mi rol docente, con la pretensión de relacionarlos con mi discurso y práctica dentro de lo posible. Para finalizar, abordaré

mi forma de comprender la educación. Desde esta visión, Taylor (1996) afirma que “mi identidad es lo que yo soy” (p.10), y en esta corta pero profunda definición, planteamos el título del siguiente subapartado.

¿Quién es Miriam como maestra?

Actualmente, soy una estudiante de 22 años, cuyas experiencias profesionales en la docencia han sido limitadas, pudiendo contarlas con los dedos de las manos: los dos prácticums de la carrera, el voluntariado en el programa “Aprender en compañía”, las contadas visitas que realicé a la aulas de los docentes participantes en mi investigación del TFG y mi experiencia como profesora de clases particulares de piano. En base a esta corta trayectoria profesional, intentaré expresar cómo percibo mi rol docente mediante un discurso conectado por las características que, considero, definen mi persona.

Así, creo que debo comenzar esta explicación partiendo de la *sensibilidad* como sustento principal de mi ser, entendida como el constante sentir emocional ante la realidad que me rodea. De esta sensibilidad viene, en gran parte, derivada mi implicación natural con el alumnado, con mis compañeros, con las familias..., llegando a veces a transgredir la dimensión profesional pudiendo afectarme, positiva o negativamente, en el ámbito personal.

En este punto quiero recoger una pequeña reflexión que escribí en el diario personal que elaboré durante mi segundo prácticum (hace poco más de un año). Para contextualizar la siguiente cita, esta reflexión vino a raíz de conocer una situación personal muy dura de un alumno, un niño de tan solo 10 años que había vivido entre las maras y la trata de personas; lo que llegó a afectarme profundamente.

...dando vueltas a esta situación, he recordado el primer seminario de prácticas en el que se nos preguntó qué cosas creemos que deberíamos mejorar respecto a nuestras prácticas anteriores; y recuerdo que puse el no implicarme en exceso emocional y personalmente; pero que realmente no tenía claro si era algo negativo y si realmente lo tenía que cambiar. A día de hoy, creo que es imposible no implicarse, que no te afecten las cosas que les pasa (al alumnado). Al final y al cabo, son las personas con las que compartes tu día a día. (Arribas, 2020, p.6)

Todavía tengo la duda ¿se puede separar lo profesional de lo personal dentro de la docencia? No lo sé, pero desde luego me parece una tarea muy complicada, casi imposible en muchas situaciones. Este alto grado de implicación (que no defiendo que sea “bueno” o “malo” porque ya digo que no lo sé...) me lleva a hablar del compromiso ético que tengo con la profesión.

A pesar de que no tengo gran experiencia docente, creo que mi *compromiso* ha estado manifiesto desde el momento que comencé mi formación inicial, donde ya se iba fraguando esta identidad docente.

Puedo afirmar que estoy comprometida con la docencia y con la educación, tal y como las concibo bajo mi criterio del que luego hablaré, claro. Este compromiso se puede evidenciar en otras características como son mi predisposición para la *colaboración* y el trabajo con *constancia*, *exigencia* y *esfuerzo*, que también definen mi persona. Además, considero que mi *actitud abierta*, *activa*, *asertiva*, *entusiasta* y *amable*, me facilitan establecer relaciones interpersonales de calidad con la gente de mi entorno académico y profesional.

Además, en esta confluencia constante de relaciones sociales, valoro el *altruismo* como otra característica de mi identidad. En este sentido, creo que la buena labor docente debe ser altruista por naturaleza, ya que debe procurar el bienestar y buen desarrollo del alumnado y, a mayores, contribuir a mejorar la sociedad en su conjunto. Esta mentalidad altruista la relaciono con el término que mencionaba al comienzo del relato, el '*egoísmo solidario*', referido a esa necesidad de ayudar a las personas de mi entorno, y también con la *empatía*. Me considero una persona bastante empática, sobre todo en el ámbito emocional como mencionaba antes hablando de la sensibilidad.

Junto con este ámbito emocional, desde la perspectiva más racional, me considero una persona *reflexiva*, *analítica* y *prudente* a la hora de tomar una decisión o actuación. Y, quizá, esta postura es la que me lleva a ser tan *insegura*; precisamente la necesidad de controlar las situaciones sobrevenidas, de querer gestionarlas de la mejor manera posible para cumplir con mis responsabilidades dentro de esa búsqueda del beneficio colectivo... Estas pretensiones son las que, en numerosas ocasiones, me hacen ser una persona *insegura*, *tímida*, *indecisa*, *influenciable* y, a veces, incluso *vulnerable*.

En este punto de mi autopercepción es donde, por fin de todo el relato, cobra sentido esa frase que comenté al principio que me dice mi padre: "elegir es decidir, y decidir es renunciar", y puede que en esta frase radique uno de mis principales miedos: tomar una mala decisión que no tenga solución. Soy consciente de este miedo y de su potencial afección en mi rol docente y labor educativa, así que es una cuestión en la que llevo trabajando un tiempo, con el objetivo de ganar seguridad y autonomía en esta toma de decisiones y renuncias constantes que tiene la vida.

Asimismo, otro de los trabajos de crecimiento y mejora personal y profesional docente que tengo entre manos, está relacionado con la *búsqueda de la coherencia entre mis pensamientos, mis palabras y mis acciones*. Esta búsqueda del equilibrio armónico entre estos tres elementos resulta una tarea compleja de doble filo, a mi parecer.

Por un lado, puede llegar a verse tan problematizada por circunstancia mayores que condicionen alguno de los elementos, o los tres, viéndose los principios de la persona tambaleados, o incluso anulados. Aunque, por otro lado, crea que esta intencionalidad demuestra un *compromiso ético* consolidado entre la labor docente que desarrollamos en el quehacer educativo diario y la ideología sobre la que se sustenta nuestra identidad docente.

Quiero terminar de dar respuesta a la pregunta de “¿Quién es Miriam como maestra?” resumiendo todo lo expuesto en los siguientes valores que podríamos considerar como la marca de mi identidad personal y docente: *sensibilidad, empatía, compromiso, voluntad, colaboración, esfuerzo, responsabilidad, coherencia, justicia, respeto, gratitud, amor, bondad y alegría*.

Y ya, para finalizar después de esta lluvia de ideas sobre mi persona e identidad docente, quiero terminar hablando de otro tipo de lluvia: el sirimiri. Aunque es una palabra bastante coloquial, cabe explicar brevemente que es el término vasco utilizado para hacer referencia a la “llovizna muy menuda” (Real Academia Española, 2021, párr.1). Pero ¿qué tiene que ver el sirimiri con mi identidad docente?

Pues bien, otra de las características que conforman mi identidad es el optimismo; esa intencionalidad de valorar lo positivo o más favorable de la vida que subyace a la mirada con que contemplo el mundo. Y es que, como bien dice mi tutor Luis en uno de sus artículos: “puedo afirmar: soy educador, por tanto soy optimista” (Torrego, 2012, p.26), y así lo afirmo yo también.

Y es, precisamente, esta actitud optimista la que potencia que los pensamientos, las palabras y las acciones vayan encaminadas a la mejora, el progreso y la transformación educativa y, por supuesto, social. Pero todo este proceso no es *in situ*, sino que se conforma en un devenir continuo, dinámico, progresivo y paulatino, como esa lluvia fina, llamada sirimiri, que termina calando.

Un proceso de metamorfosis: mi comprensión de la educación

Con este apartado pretendo concluir el relato aquí narrado y, para ello, quiero ponerlo un broche centrado en mi comprensión actual de la educación. Para esta explicación debo examinar

el acercamiento cultural y pedagógico con el que cuento hasta el momento, por lo que señalaré varios autores, con alguna de sus obras literarias o científicas respectivas, quienes han influido directamente en esta mirada desde la que contemplo la educación.

En primer lugar, quiero hablar de Paulo Freire. A lo largo de la carrera he podido escuchar su apellido en alguna ocasión, aunque sin entrar en profundidad en su persona. Fue en el último año de carrera, a partir del segundo prácticum y del TFG, cuando empecé a “conocerlo” mejor. No me quiero detener en cada una de las obras tuyas que me resultan interesantes, pues este relato quizá no tendría fin, pero sí quiero explicar de forma general por qué es una de las figuras que, considero, conforma parte de mi identidad docente.

Las ideas que más han calado en mí de Freire podrían sintetizarse en esa búsqueda de la emancipación de las personas, vistas como sujetos y no objetos, devolviéndoles la autonomía y responsabilidad individual de guiar su historia a través del proceso educativo; subvirtiendo la educación hegemónica, bancaria y homogeneizante que anula la verdadera naturaleza de la educación y, por ende, la búsqueda de la libertad del individuo.

Además, las lecturas freireanas me han llevado al entendimiento del acto educativo como una praxis, explicada por Lucio y Cortez (2018) como la “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (p.30), y es en esa actitud sensible, altruista y optimista que, bajo mi propia percepción, tengo, donde residen todas estas ideas como motor para impulsar mis decisiones y acciones.

Junto con Freire, debo hablar de Freinet, de quien he oído hablar algo más a lo largo de la formación inicial por algunos de los principios y las técnicas de trabajo, así como de las invariantes pedagógicas. Por supuesto, esta formación teórica ha constituido la base de mi interés hacia esta pedagogía; pero lo que realmente me ha hecho sentir predilección por Freinet, fueron las experiencias vividas y los diálogos mantenidos con algunas maestras que se consideran a sí mismas freinetianas. Estas vivencias tuvieron lugar gracias a la realización de mi TFG, pero estos diálogos continúan hoy en día en la vida del PID de educación inclusiva.

Aterrizando esta dimensión más práctica, junto con la teórica, puedo decir que parte de mi identidad docente y mi forma de comprender la educación parte de una mirada freinetiana, entendiendo la educación como un acto dinámico, vivo, constante, manipulativo y sensitivo, por lo que ha de partir de la experiencia individual. Pero, además, junto con esa individualidad de

cada ser, se encuentra la colectividad, la sociedad en la que vivimos y donde se fragua el proceso de enseñanza-aprendizaje en todo momento y en todo lugar.

Por ello, también me ha hecho entender que la educación parte de la cooperación, de la sinergia entre unos y otros, de la creación del sentimiento de pertenencia a una comunidad que acoge, cuida y acompaña. Y, por otro lado, debo destacar la primera de sus invariantes: “el niño es de la misma naturaleza que nosotros (los adultos)” (Freinet, 1964, p.3), ya que su conocimiento supuso un punto de inflexión en mi comprensión de la educación, pero también de la vida.

¿Por qué? Pues bien, creo que esa sensibilidad que digo que me caracteriza, muchas veces me juega malas pasadas, llevándome a actitudes y actuaciones que, ahora, considero paternalistas y caritativas, las cuales entran en contradicción pura con mi pensamiento actual. Y uno de esos toques de atención, que me hizo abrir los ojos y autocriticarme fue esta invariante, ¿por qué tratar con diferencia a los niños? ¿Por qué infravalorarlos? ¿Por qué limitar el desarrollo de su autonomía? Ahora entiendo que la educación debe ser emancipación del ser de cada niño y niña, y yo quiero contribuir a ello. Así que Freinet me ha ayudado a cambiar la mirada y, al menos ahora, creo que tengo una conciencia más crítica conmigo misma que me ayuda a mejorar y avanzar hacia esa coherencia a la que aspiro.

Aprovechando esta breve zambullida en mi influencia freinetiana, procedo a hablar de la Escuela Nueva, movimiento que conocí a partir de la realización de mi TFG, y profundicé a raíz del máster. Su conocimiento fue una doble sorpresa: por un lado, la sorpresa de no haber escuchado nunca, a lo largo de toda la carrera de Magisterio –a excepción del TFG–, nada sobre la Escuela Nueva, y, por otro lado, el asombro de haber conocido ideas que me parecían renovadoras e innovadoras en la actualidad, y resultaban haber sido dicho hace ya un siglo.

De la Escuela Nueva, como movimiento en general y sin entrar a autores en particular, destaco la concepción paidocéntrica y, de acuerdo con ella, la Escuela Nueva me ha aportado la perspectiva de entender mi labor docente como vía de reivindicación del valor y la dignidad de la infancia, lo que podríamos decir a mayores como un medio para defender los Derechos del Niño.

Hablando de movimientos... Debo mencionar, por supuesto, a los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP, en adelante) de los que, al igual que con la Escuela Nueva, no escuché hablar hasta el TFG y el máster (destaco esto porque me parece significativo para respaldar esa crítica que he realizado en páginas anteriores hacia la formación inicial docente calificándola como deficitaria y pobre).

Los MRP, sin duda, han marcado también mi identidad y mi forma de comprender la educación y la docencia. Al igual que con Freinet, me he formado sobre los MRP de manera teórica, pero también he tenido la suerte de poder profundizar en ellos a través de la experiencia vivida de personas (participantes del PID) vinculadas directamente con ellos, siendo miembros en algunos como puedan ser el Concejo Educativo, la Conspiración educativa o la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña (FMRPC).

Los MRP, y estas personas, me han aportado esa visión de la educación desde la colectividad, el acto de compartir y la formación continua. Estos elementos que destaco de los MRP me recuerdan íntegramente al PID de educación inclusiva, y es que ya lo dicen Santamaría, Torrego y Ortiz (2018):

El ambiente de colaboración de los encuentros y las reuniones, así como la creación colectiva y posterior lectura y aplicación de documentos sobre diferentes temas educativos –como los que se pueden localizar en la página web de la Confederación de MRP– contribuyen significativamente a la conformación de la identidad profesional de los docentes. (p.188)

Y, para terminar, como decía, los MRP me recuerdan al PID del que vengo hablando en las páginas anteriores y del que digo que constituye un claro elemento determinante en mi identidad docente y en mi entendimiento de la educación. Brevemente, me gustaría explicar en este apartado y con relación al PID, el Manual de Acción para la Inclusión y el porqué de su influencia en mí.

Mi participación en la elaboración de este manual me ha hecho comprender que la educación va más allá del marco curricular, de las paredes del aula, del horario de la jornada escolar, del trabajo individual... Va mucho más allá de todo esto, tanto que lo sobrepasa, olvidándolo. Ahora entiendo que hay un currículum oculto; que la educación 360 no entiende de barreras físicas ni temporales, porque se educa y se aprende en todos lados y en todo momento; que la docencia es una actividad intrínsecamente colectiva y compartida.

En conclusión, puedo afirmar que son varias las experiencias, teorías y corrientes pedagógicas que subyacen a mi identidad docente y a mi forma de comprender la educación. Gracias a estos referentes que he mencionado, he podido experimentar una evolución personal y profesional extraordinaria a mi juicio.

Desde aquella joven de 17 años que entró en el grado de Magisterio argumentando su vocación –sin saber realmente las implicaciones de esta– en el enriquecimiento que le supone

trabajar con niños, y pensando que su labor docente consistirá en encargarse de impartir las asignaturas que le correspondan. Y, como vengo diciendo, la educación es transformación, y precisamente todas las enseñanzas que he mencionado han transformado a esa joven.

Ahora, su vocación está sustentada en argumentos que van más allá del gusto por trabajar con niños, como ya he explicado; y la docencia es mucho más que esa enseñanza compartimentada en asignaturas (por no decir que ya ni comparto esa idea con mi “yo” del pasado, pero eso sería entrar en otro embrollo que no concierne). En definitiva, ahora entiendo la educación como transformación, emancipación y reflexión.

Sin duda, mi comprensión de la educación, y mi persona en general, nos encontramos en un proceso de metamorfosis continuo, y eso es algo muy bonito y emocionante de reconocer. Como bien dice Proust (1997): “el verdadero viaje de descubrimiento no consiste en buscar nuevos paisajes, sino en tener nuevos ojos” (s.p.).

Capítulo V. Conclusiones

En este último capítulo se presentan tres elementos relevantes para poder ultimar esta investigación: en primer lugar, las conclusiones extraídas de la investigación realizada; seguidamente, se explican las limitaciones encontradas durante la realización del estudio y, finalmente, se exponen los lineamientos prospectivos que nos ofrece el estudio llevado a cabo.

1. Conclusiones

Las conclusiones de la investigación parten de cada uno de los cinco objetivos propuestos en el primer capítulo del presente documento, con la finalidad de valorar su grado de consecución en base a los resultados expuestos en el capítulo anterior.

– Analizar el término «educación inclusiva» y sus implicaciones para el PID estudiado.

Para alcanzar este primer objetivo partimos del estudio realizado para la elaboración del marco teórico presentado en el capítulo II, documentándonos sobre la conceptualización de la educación inclusiva y profundizando explícitamente en las dimensiones ética y política que implica. Esta aproximación teórica nos ayudó a tomar conciencia del panorama actual existente en torno a este término, pero, para dar respuesta a la segunda parte del objetivo propuesto, necesitábamos atender a otro tipo de información, más allá de la proporcionada por la literatura científica general.

Este acercamiento a las implicaciones de la educación inclusiva para el PID estudiado fue posible gracias a la realización de las entrevistas a los estudiantes participantes en él. Concretamente, las dos primeras preguntas que constituyen el guion de la entrevista se elaboraron para dar respuesta a este objetivo que, como se ha podido manifestar en los resultados obtenidos, ha sido logrado con éxito. Además, con la finalidad de que la información obtenida fuera rigurosa, evitando caer en un discurso vacío, el planteamiento de los dilemas morales ha contribuido a corroborar de forma práctica y contextualizada las implicaciones de la educación inclusiva expresadas por los participantes.

Asimismo, esta comprensión de la educación inclusiva proporcionada por los participantes ha podido ser contrastada y complementada con el relato autobiográfico elaborado por la investigadora, como estudiante miembro del PID.

Como resultado de todo ello, podemos concluir que la educación inclusiva es aquella que ofrece una educación de calidad para todas las personas, siendo un derecho universal que requiere del compromiso ético y político del profesorado. Así, de esta definición se desprenden las

implicaciones que conlleva la educación inclusiva para el PID, que podemos sintetizar en la mejora de la innovación educativa y la formación docente sobre educación inclusiva, el desarrollo de una red colaborativa docente internivelar y la difusión de esta filosofía inclusiva entre la comunidad universitaria, escolar y científica.

– *Revelar la dimensión ética y política que contiene el constructo de «educación inclusiva» y establecer su presencia en las identidades docentes estudiadas.*

En el marco teórico se ha desarrollado un apartado específico para conocer la dimensión ética de la educación inclusiva, en el que determinamos los valores éticos que se consideran fundamentales; así como otro apartado destinado a estudiar la dimensión política, concluyendo los principios políticos implicados en la educación inclusiva.

Junto con este estudio teórico, en las entrevistas realizadas se contemplaban unas preguntas (la undécima y duodécima) para profundizar en el entendimiento de los participantes al respecto. Y, a su vez, se contrastaron estas explicaciones discursivas de los participantes con los razonamientos morales que desarrollaron en los dilemas y se completaron con la visión de la investigadora narrada en el relato.

Como resultado de la suma de este estudio teórico y práctico sobre las dimensiones ética y política de la educación inclusiva, podemos concluir que existe una red de leyes y creencias que se constituye desde los siguientes valores éticos y principios políticos: la democracia, la equidad, la justicia, la colaboración, el diálogo, la empatía, la tolerancia, la labor de compensación social de la escuela y el/la docente, la coherencia entre el discurso y la práctica y la defensa de los Derechos de la infancia.

– *Investigar la influencia de este PID en la formación e identidad docente de los estudiantes participantes con relación a la educación inclusiva.*

Este tercer objetivo se ha podido lograr, principalmente, gracias a las entrevistas y al relato autobiográfico, técnicas que nos han permitido conocer el discurso personal de cada participante para comprender cómo ha evolucionado su concepción de la educación inclusiva con relación a su formación y su identidad docente.

Respecto a la formación docente de nuestros participantes, hemos podido conocer su experiencia y valoración de la formación inicial recibida, en cuyo transcurso se señala el conocimiento y participación en el PID como incidente crítico en su formación sobre educación inclusiva. Así, se concluye que el PID tiene una influencia directa y positiva sobre la formación

docente de los estudiantes participantes, arrojando luz al confuso panorama que envuelve a la educación inclusiva.

Por su parte, con relación a la identidad docente, en las entrevistas también se ha manifestado explícitamente que el PID ha influido, de forma positiva y enriquecedora, en el proceso de construcción identitario de los estudiantes. Además, también se concluye que, más allá del ámbito profesional y académico, la participación en el PID conlleva un crecimiento personal favorecido por las relaciones de confianza y amistad que se generan en él.

– *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 la identidad docente de los participantes mediante el planteamiento de dilemas morales.*

El trabajo con dilemas morales nos ha permitido conseguir este objetivo a través de la descripción y análisis de los razonamientos morales ofrecidos por los participantes sobre sus actitudes y actuaciones ante determinadas situaciones educativas conflictivas. Como resultado, podemos concluir con una buena valoración sobre el alto grado de coherencia encontrado entre la formación docente desarrollada en el PID y la identidad docente revelada por los participantes.

– *Describir, reflexionar y analizar las influencias sociales y educativas en el propio proceso de construcción de la identidad docente de la investigadora.*

Consideramos que el relato autobiográfico ha sido el instrumento idóneo para alcanzar este último objetivo, permitiéndonos materializar discursivamente el proceso de introspección, complejo y profundo, que hemos llevado a cabo. Este proceso nos ha posibilitado comprender nuestra identidad docente actual, en base a las experiencias e influencias sociales y educativas acaecidas en nuestra trayectoria vital.

Además de esta mirada a nuestras vivencias pasadas para comprender cómo se ha forjado nuestra identidad docente actual, la elaboración del relato autobiográfico también nos ha hecho cuestionarnos cómo queremos continuar nuestro camino profesional docente, planteándonos qué maestra queremos ser cuando estemos ejerciendo en el aula. Esta reflexión nos hace valorar el presente como oportunidad para continuar conociendo y construyendo quienes somos.

Finalmente, tras el recorrido realizado para comprobar el logro de los objetivos específicos, recordamos que el objetivo general de la investigación buscaba: *conocer la formación y la identidad docente, en relación con la educación inclusiva, de los estudiantes participantes en el PID «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela»*, así es que por todo lo expuesto, podemos extraer como conclusión final que la

educación inclusiva es aquella que garantiza una educación de calidad para todas las personas, siendo un derecho universal que debe ser garantizado por los y las docentes.

Por ello, es necesario un proceso de renovación y transformación de la formación inicial –y continua– docente impulsado desde la filosofía inclusiva que asegure la formación de profesionales competentes. Este proceso contribuirá a la construcción de una identidad docente inclusiva firme y coherente, que actúe frente a las injusticias con el fin último de velar y garantizar el bienestar integral de cada niño y niña.

Pero, como todo proceso necesita tiempo, mientras avanzamos hacia la inclusión contamos con redes de colaboración docente como es el PID de educación inclusiva, que proporciona esa formación requerida en inclusión y nutre la identidad –profesional docente y personal– de toda persona que participa en él.

2. Limitaciones del estudio

En este apartado tenemos la pretensión de realizar una evaluación crítica constructiva sobre el estudio presentado, por lo que, a continuación, analizamos las limitaciones encontradas. Estas son:

- La magnitud y complejidad de las categorías establecidas para el análisis de los resultados ha dificultado su estudio, por lo que no hemos podido estudiar todos los temas tratados.
- La inexperiencia de la investigadora en el trabajo con dilemas morales, dificultando su elaboración y planteamiento.
- La investigación solo contempla la perspectiva de los estudiantes miembros del PID, por lo que no contemplamos todos los puntos de vista de los participantes del PID en su integridad.
- El discurso de los participantes ha sido recogido únicamente a través de la entrevista semiestructurada e individual, así es que sería enriquecedor contrastar estas opiniones entre sí de forma dialógica mediante la realización de un grupo de discusión o de entrevistas grupales.
- La investigación planteada es muy exigente, tanto por la diversidad de vías de investigación utilizadas, como por la complejidad y extensión de los constructos estudiados –educación inclusiva, formación del profesorado, identidad docente–. Por esa razón, la organización temporal del trabajo por parte de la autora debería haber sido más

minuciosa y comenzar la elaboración del trabajo desde el mismo inicio del calendario del Máster.

3. Lineamientos prospectivos de investigación

La investigación realizada nos ofrece nuevas posibilidades de estudio sobre la temática tratada para ampliar y profundizar el conocimiento hallado, así como para superar las limitaciones expuestas previamente.

En primer lugar, como explicábamos en el apartado anterior, una de las limitaciones ha sido la complejidad de análisis de los resultados, debido a la exhaustividad y profundidad de las categorías planteadas. Por ello, y debido a la relevancia que consideramos que tiene esta investigación en el ámbito educativo –escolar y universitario–, creemos que sería interesante continuar este estudio en un periodo de tiempo y espacio más amplio que lo permitido en el TFM para poder realizar una análisis más preciso y detallado de los datos recogidos.

Como resultado de esta propuesta de investigación, sería interesante contemplar un estudio centrado en presentar una propuesta de mejora del Plan de Estudios de los títulos universitarios de Maestro en Educación Infantil y Primaria centrada en una formación en educación inclusiva de calidad.

Seguidamente, teniendo en cuenta la trayectoria investigadora de la autora, que se sustenta en la aproximación de un estudio multicaso contextualizado en el PID –investigación realizada en el TFG– y el estudio aquí mostrado, contemplamos la posibilidad de continuar esta línea de investigación centrada en la educación inclusiva y el PID por el interés que nos despierta.

Asimismo, el trabajo con dilemas morales ha supuesto un descubrimiento muy enriquecedor a nivel profesional, en la investigación y en la docencia, por lo que contemplamos su estudio y empleo, en mayor profundidad, en futuras investigaciones científicas y/o docentes.

Por otro lado, con relación a la limitación centrada en el discurso exclusivo de los participantes estudiantes del PID, planteamos que este mismo estudio sería muy interesante realizarlo con los participantes docentes en ejercicio, quienes podrían aportar una visión más cercana a la realidad escolar.

También queremos destacar el impacto positivo que nos ha producido trabajar las dimensiones ética y política de la educación inclusiva. Consideramos, a nivel tanto profesional como personal, que estudios centrados en estas cuestiones tienen una gran importancia en la construcción de la identidad docente, así como en la formación inicial y continua del profesorado.

Por ello, creemos que deben ampliarse las investigaciones en este campo con la finalidad de contribuir a desarrollar una educación más humanizada.

Finalmente, la realización de este estudio nos ha permitido explorar la investigación narrativa centrada en nuestra trayectoria profesional y personal, lo que nos ha llevado a desarrollar procesos reflexivos de introspección y autoconocimiento muy enriquecedores y determinantes para tomar conciencia y continuar moldeando nuestra identidad docente, pero también nuestra personalidad. Así es que sería interesante plantear futuras investigaciones dirigidas a conocer el proceso de construcción identitario docente de los estudiantes de Magisterio en el periodo de formación inicial.

Referencias bibliográficas

- 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.
- Angenscheidt, L., & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243.
- Arias, A. M., & Alvarado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES psicología*, 8(2), 171-181.
- Arribas, M. (2020). *Diario informal del Prácticum II* (documento inédito). Segovia, España: Universidad de Valladolid.
- Arribas, M. (2020). *Renovación pedagógica y educación inclusiva: análisis del grado de coherencia de la práctica educativa con la formación recibida en un PID* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Segovia, España.
- Ávila, M. G. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 85-104.
- Barba, R. A. (2019). *La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Barba, R., Martínez, S., & Torrego, L. (2017). Educación Inclusiva y formación en la práctica, un Proyecto de Innovación Docente (Universidad y Escuela). En A. Rodríguez (Comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp.357-364). Oviedo: EDIUNO.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, (20), 107-128.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 1-26.
- Bonafé, J. M. (2013). Las reformas en la formación inicial del profesorado. ¿Pero cuáles son los buenos saberes de las buenas maestras? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (78), 89-102.

- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo & F. B. Jordán (Coord.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca, España: Amar.
- Buján, F. (2019). La dimensión política de la práctica educativa: reflexiones semiótico-pedagógicas en torno a la formación docente en artes. *Revista Diálogos en Mercosur*, (7).
- Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Calderón, I., & Echeita, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. *Dossier Graó*, (1), 35-41.
- Campoy, T. J., & Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 275-302). Madrid, España: EOS.
- Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista portuguesa de educação*, 31(Especial), 42-54.
- Castillo, C. (2015a). Posicionando la educación inclusiva: una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152.
- Castillo, C. (2015b). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-33.
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Corella, F. E. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37(1), 65-87.
- Da Conceição, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. *Revista Educación y pedagogía*, 23(61), 25-40.
- De Sousa, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

- Deakin, H., & Wakefield, K. (2013). Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research, 14*(5), 603-616.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Deutscher, I. (1973). *What we say/What we do: Sentiments & acts*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Duero, D. G., & Limón, G. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: Un modelo de análisis narrativo. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana, 2*(2), 232-275.
- Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13*(2), 91-109.
- Duran, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva, 5*(2), 153-170.
- Duran, D., & Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Edetania, (41)*, 31-44.
- Echeita, G. (2016). Educación Inclusiva. De los sueños a la práctica del aula. *Cuadernos de Educación, 75*, 1-9.
- 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.
- Echeita, G., & Domínguez, A. B. (2011). Educación inclusiva: argumento, caminos y encrucijadas. *Aula, (17)*, 23-35.
- Elorrieta, M. P. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educación y educadores, 15*(3), 497-512.
- Emanuel, E. J., Wendler, D., Killen, J., & Grady, C. (2004). What Makes Clinical Research in Developing Countries Ethical? The Benchmarks of Ethical Research. *The Journal of Infectious Diseases, 189*(5), 930-937.
- Escribano, A., & Martínez, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: España: Narcea.

- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55(1), 85-105.
- Espinosa, J., & Valdebenito, V. (2016). Explorar las Concepciones de los Docentes respecto al Proceso de Educación Inclusiva para la Mejora Institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 195-213.
- Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña (2011). *Compromiso ético del profesorado*. Barcelona, España: FMRPC.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14(44), 15-40.
- Figueroa, M., & Corvalán, A. (2019). Desafíos de la Educación Inclusiva en la Formación Inicial Docente. *Revista F@ ro*, 1(29), 24-35.
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 127-144.
- Freinet, C. (1964). Les invariants pédagogiques. *Bibliothèque de l'école moderne*, 25.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gajardo, K., & Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 11-38.
- García, C., Herrera, C., & Vanegas, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149-167.
- Gómez, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, individuo y sociedad*, 24(1), 21-37.
- Gómez, F., & Niño, E. M. (2015). La identidad profesional del profesor en educación secundaria: El posicionamiento político en la función del maestro. *Educación y ciudad*, (29), 187-198.

- González, A. O. (2018). Condiciones de producción de la Educación Inclusiva. *Revista Pedagógica*, 20(45), 134-161.
- González, D., Escobedo, P., & Moliner, O. (2020). La identidad profesional y el desarrollo personal del docente inclusivo. En M. Fernández, D. Heras, & J. A. Gómez (Comp.), *Ampliando horizontes en educación inclusiva* (pp. 901-907). Burgos, España: Universidad de Burgos.
- González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. En M. R. Berruero y S. Conejero (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 429-440). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- González, G., & García, N. (2014). Cambio de pensamiento de una estudiante con respecto a la educación inclusiva. En A. Calvo, C. Rodríguez, & I. Haya (Coord.), *Investigar para acompañar el cambio educativo y social: el papel de la Universidad* (pp. 47-55). Cantabria, España: Universidad de Cantabria.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-104.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108.
- Guba, E. G. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. Madrid: Akal.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, Calif.: Jossey Bass.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Manual de investigación cualitativa, paradigmas y perspectivas en disputa*, (pp. 38-78). Barcelona, España: Gedisa.
- Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades investigativas en educación*, 13(3), 1-27.
- Iglesias, A., & Martín, Y. (2020). La producción científica en educación inclusiva: avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 383-418.
- Imbernón, F. (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.

- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 287-297.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de educación*, 7(1), 19-39.
- Krichesky, G. J. & Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156.
- Linde, A. (2009). ¿Tienen vigencia los dilemas clásicos de Kohlberg en Educación Moral? Un estudio de campo. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 28(2), 137-149.
- Llorent, V. J., Zych, I., & Varo, J. C. (2020). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities (Visión del profesorado sobre la educación inclusiva en la universidad en España). *Culture and Education*, 32(1), 147-181.
- López, J. (1996). *La aventura de la investigación científica. Guía del investigador y del director de investigación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131-160.
- López, M., Echeita, G. & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), 155-176.
- Lucio, R. & Cortez, A. (2018). Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido. En R. M. Páez, G. M. Rondón & J. H. Trejo (Ed.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (pp.). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Luque, M. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *RECUS: Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 1(2), 21-34.
- Madrid, J. M., & Lucero, L. A. (1999). Sobre la dimensión pedagógica y política de la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(2), 3.
- Marchesi, Á., Blanco, R., & Hernández, L. (Coord.). (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid, España: OEI.

- Martínez, A. (2014). *La formación inicial y permanente del profesorado para dar respuesta a la diversidad: propuestas y retos para una educación inclusiva de calidad y de excelencia* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Martínez, R., de Haro, R., & Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Mendes, M. (2017). Formación docente y educación inclusiva: qué retos. En A. Rodríguez (Comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 449-456). Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- Meza, J. L. (2008). Los dilemas morales: una estrategia didáctica para la formación del sujeto moral en el ámbito universitario. *Actualidades Pedagógicas*, 1(52), 13-24.
- Montánchez, M. (2015). La educación como derecho en los tratados internacionales: Una lectura desde la educación inclusiva. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(2), 243-265.
- Moreno, M. (2018). Desarrollo Profesional Docente en la Educación Inclusiva. En A. Ocampo (Coord.), *Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas críticas* (pp. 328-336). Santiago de Chile, Chile: CELEI.
- Moriña, A., & Parrilla, Á. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Niño, Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes*, (51), 133-143.
- ONU. (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <https://cutt.ly/Rnluq6H>
- Opazo, H. (2011). Ética en investigación: desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 62-78.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Peña, G. X., Peñalosa, W. L., & Carrillo, M. J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Revista Conrado*, 14(65), 194-200.

- Proust, M. (1997). *En busca del tiempo perdido*. Madrid: Alianza.
- Proyecto de Innovación Docente Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela. (2020). Objetivos del PID [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://cutt.ly/hn4o0gk>
- Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Redón, S. (2011). Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social. *Polis*, 10(30), 447-476.
- Ricoy, A. J. (2018). Formación docente y su relación con los contextos inclusivos. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(2), 160-171.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rojas, R., & Quintero, O. A. (2013). Diversidad y educación inclusiva para la formación de docentes. *Hojas y Hablas*, (10), 119-127.
- Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.
- Romero, R., & Brunstein, S. (2012). Una aproximación al concepto de educación inclusiva desde la reflexión docente. *Multiciencias*, 12, 256-262.
- Ruiz, D. (2020). La formación del profesorado novel. En E. Díez, & Rodríguez, J. R. (Dir.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 393-400). Barcelona, España: Octaedro.
- San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211.
- Sánchez, E. (2002). Elegir magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 5, 99-120.
- Santamaría, N., Torrego, L., & Ortiz, R. (2018). Identidad profesional docente y movimientos de renovación pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 177-192.

- Sevilla, D. E., Martín, M. J., & Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 83-113.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, 10-19.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Torrego, L. (1997). La escuela de la diversidad: Algunas consecuencias de las necesidades educativas especiales para la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1, 1-5.
- Torrego, L. (2012). La formación inicial de maestros y maestras en tiempos de zozobra. Una reflexión personal. *Rizoma freireano*, (12), 19-29.
- 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). Máster en Investigación e Innovación Educativa (SG) [web institucional]. Presentación. Recuperado de <https://cutt.ly/SnhDJU9>
- Valdés, A. M., & Monereo, C. (2013). Desafíos a la información del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 193-208.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial.
- Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138.
- Varela, M., & Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Revista Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191-198.
- Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital. (2020). Convocatoria de proyectos de innovación docente de la Universidad de Valladolid. Curso 2020-2021. Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Watkins, A (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en educación inclusiva*. European Agency for Development in Special Needs Education: Odense (Dinamarca).
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R. K. (2010). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford Press.
- Zahonero, A., & Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*, (20), 51-70.

Anexos

Los anexos que complementan la investigación se encuentran en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/1wCOPTu89_Fo7vruuxgjJ7mVuac4keQTL/view?usp=sharing