



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

PROGRAMA DE ESTUDIOS CONJUNTO

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

*LA ELABORACIÓN DEL “MANUAL DE ACCIÓN
PARA LA INCLUSIÓN” Y LA FORMACIÓN
DOCENTE EN EDUCACIÓN INCLUSIVA*



Autora: Laura Escalona Rubio

Tutor académico: Luis Torrego Egido

y Judith Cáceres Iglesias

“Las maestras y los maestros somos la primera línea de actuación para que la inclusión sea una realidad en la escuela.

Combatimos diariamente contra la exclusión”

(PID, 2021)

RESUMEN

En nuestro sistema educativo pueden encontrarse todavía procesos y mecanismos de segregación y exclusión, lo que provoca que la educación inclusiva sea un desafío para el profesorado. Esta situación solo puede ser superada con una adecuada formación docente, con el trabajo colaborativo y con el compromiso del profesorado para transformar la educación.

Con el presente Trabajo de Fin de Grado pretendemos conocer la formación docente en educación inclusiva obtenida por las personas participantes en el Proyecto de Innovación Docente (PID) «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela» a través de la elaboración del “Manual de Acción para la Inclusión”. Con este fin, se ha llevado a cabo una investigación cualitativa basada en un estudio de casos sustentado en la observación participante de las reuniones del PID, en la realización de entrevistas a cuatro miembros del PID y en el análisis de materiales elaborados por las personas participantes del propio PID. De este modo, los resultados obtenidos nos permiten afirmar que la elaboración del “Manual de Acción para la Inclusión” ha contribuido a formar docentes más comprometidos con la educación inclusiva. Por tanto, el manual puede contribuir a que la educación inclusiva sea una realidad.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva, Formación docente, Proyecto de Innovación Docente (PID), estudio de casos.

ABSTRACT

In our educational system, processes and mechanisms of segregation and exclusion can still be found, which makes inclusive education a challenge for teachers. This situation can only be overcome with adequate teacher training, with collaborative work and the commitment of teachers to transform education.

With this end-of-degree project we intend to know the teacher training in inclusive education obtained by the people participating in the Teaching Innovation Project (PID) «Inclusive education and training in practice. Research-action and transformation of the school» through the elaboration of the ‘Manual of Action for Inclusion’. To this end, a

qualitative research has been carried out based on a case study sustained on participant observation of the PID meetings, on conducting interviews with four PID members and on the analysis of materials prepared by the participants of the PID. In this way, the results obtained allow us to assert that the elaboration of the 'Manual of Action for Inclusion' has contributed to train teachers more committed to the inclusive education. Therefore, the manual can help make inclusive education a reality.

KEYWORDS: Inclusive education, teacher training, Teaching Innovation Project, case study.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	1
1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	2
3. JUSTIFICACIÓN.....	2
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	3
1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	3
1.1. ¿Qué es la educación inclusiva?.....	3
1.2. Desafíos para el desarrollo de una educación inclusiva.....	5
2. LA FORMACIÓN DOCENTE	7
2.1. Referentes pedagógicos en la formación del profesorado.....	9
2.2. Los nuevos retos en la formación docente	12
3. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE.....	16
3.1. Qué es un Proyecto de Innovación Docente.....	16
3.2. Manual de Acción para la Inclusión.....	17
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	19
1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	19
2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	20
3. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	22
3.1. Fase preactiva.....	22
3.2. Fase interactiva.....	22
3.3. Fase postactiva	23
4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	23
4.1. Las entrevistas	23
4.2. La observación participante	25
4.3. Análisis del contenido de evidencias documentales	25

5. CONTEXTO Y PARTICIPANTES	25
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	26
1. CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE SUS RASGOS ESENCIALES E IMPLICACIONES	26
2. PERFIL PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	30
3. CONCIENCIA DE GRUPO.....	34
4. PROCESO DE ELABORACIÓN DEL “MANUAL DE ACCIÓN PARA LA INCLUSIÓN” Y GRADO DE SATISFACCIÓN DURANTE EL PROCESO.....	36
5. APRENDIZAJES OBTENIDOS CON LA ELABORACIÓN DEL “MANUAL DE ACCIÓN PARA LA INCLUSIÓN”	38
6. FUNCIONALIDAD DEL “MANUAL DE ACCIÓN PARA LA INCLUSIÓN” 39	
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	40
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
ANEXOS.....	47

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Finalidad de los MRP.....	11
Tabla 2. Transformación de la formación docente.....	13
Tabla 3. Puntos del Manual de Acción para la Inclusión.....	18
Tabla 4. Modalidades de nuestro estudio de casos.....	21
Tabla 5. Guion de las entrevistas.....	24
Tabla 6. Información de las personas entrevistadas.....	26

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado muestra una investigación sobre la formación docente en educación inclusiva respecto a la elaboración del “Manual de Acción para la Inclusión” que han realizado los participantes del Proyecto de Innovación Docente (PID) «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. De esta manera, el trabajo se divide en cinco capítulos. En el primero, encontramos los objetivos propuestos para el desarrollo del trabajo y la justificación tanto teórica como personal en la que se argumenta y explica la relevancia del tema seleccionado.

En el segundo capítulo, se expone el marco teórico en el que nos hemos basado y argumentado para realizar la investigación. En este, encontramos cuatro apartados diferenciados: La Educación Inclusiva, La Formación Docente, El Proyecto de Innovación Docente y El “Manual de Acción para la Inclusión”. El primer apartado, Educación Inclusiva, corresponde al tema en el que se basa el desarrollo del PID y la elaboración del manual. Por su parte, el segundo apartado tiene una relación directa con el proyecto y con la educación inclusiva puesto que para lograr esta educación es necesaria una formación docente, la cual puede ser aportada por el PID y por la elaboración del manual. Por último, en los dos apartados restantes se explica qué es y cómo se organiza el PID y el “Manual de Acción para la Inclusión”.

En el tercer capítulo se presenta la metodología de investigación empleada. En primer lugar, explicamos que se trata de una metodología de tipo cualitativo y concretamos que el diseño de la investigación se basa en un estudio de casos. El proceso de este estudio se estructura en tres fases: fase preactiva, fase interactiva y fase postactiva. En la fase interactiva exponemos las técnicas e instrumentos empleados: observación participante, entrevista etnográfica y análisis de materiales.

En el cuarto capítulo desarrollamos los resultados obtenidos del análisis y valoración de la información. Para ello, hemos organizado la información en seis categorías: Concepción de la educación inclusiva y de sus rasgos esenciales e implicaciones; Perfil profesional en la educación inclusiva; Conciencia de grupo, Proceso

de elaboración del “Manual de Acción para la Inclusión” y grado de satisfacción durante el proceso; Aprendizajes obtenidos con la elaboración del “Manual de Acción para la Inclusión”; y Finalidad del “Manual de Acción para la Inclusión”.

Finalmente, en el quinto capítulo, se recogen las conclusiones finales de la investigación en relación con los objetivos planteados y las limitaciones que hemos encontrado durante el estudio.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que pretendemos conseguir con el presente Trabajo de Fin de Grado son los siguientes:

- Conocer y describir el significado y los elementos fundamentales de la educación inclusiva, así como sus implicaciones.
- Estudiar y analizar las implicaciones que la educación inclusiva y su puesta en práctica tienen para la formación del profesorado.
- Valorar la relación del Proyecto de Innovación Docente (PID) con la educación inclusiva y con la formación del profesorado.
- Describir, analizar y valorar cómo la realización del “Manual de Acción para la Inclusión” ha influido en el pensamiento y en las actuaciones educativas de los participantes del PID.

3. JUSTIFICACIÓN

La educación es un derecho fundamental recogido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). En este artículo se muestra que el derecho a la educación es el derecho a la educación inclusiva y de calidad. Por tanto, la educación inclusiva debe ser un desafío, una meta que todo el profesorado tiene que intentar conseguir. Se trata de un objetivo prioritario de la formación de todos los maestros y maestras.

En consecuencia, con el presente trabajo pretendemos conocer la formación docente en educación inclusiva que han recibido los participantes del PID con la elaboración del “Manual de Acción para la Inclusión”.

De esta manera, reflexionando sobre educación inclusiva y, analizando y valorando la formación docente en educación inclusiva, se responde al objetivo fundamental del Título de Grado en Educación Primaria, que hace referencia a la

necesidad de que los profesionales tengan “la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas y para realizar sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo”.

Desde mi punto de vista, la inclusión es un tema fundamental dentro de la educación, es un tema que realmente me hace sentir la educación como una herramienta para el cambio y que hace que quiera formar parte de esta profesión tan importante.

Por ello, con la elección de este tema vi la oportunidad de aprender sobre la idea de inclusión, sobre cómo conciben la inclusión otros profesionales y sobre cómo se puede implementar una educación inclusiva dentro del aula.

Además, realizar una investigación sobre la eficacia que pueden tener una serie de propuestas inclusivas en la realidad educativa a través de la observación participativa del PID «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela», me permitía estar en contacto con un grupo heterogéneo de profesionales docentes con los que compartir, reflexionar y aprender. Esta situación me ha ofrecido la posibilidad de progresar en mi crecimiento profesional y personal.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En el siguiente epígrafe contextualizaremos el tema en el que se basa nuestra investigación, la educación inclusiva. Para ello, intentaremos establecer una definición de educación inclusiva atendiendo a los desafíos que nos encontramos para que esta educación inclusiva sea una realidad.

1.1.¿Qué es la educación inclusiva?

La educación es un derecho y hablar de educación significa hablar de educación inclusiva, aunque sigue siendo necesario poner el énfasis en el adjetivo “inclusiva” porque, sin menospreciar los progresos que se han producido, todavía tenemos una educación escolar muy excluyente en forma de segregación, de marginación y/o de fracaso escolar de muchas alumnas y alumnos a lo largo de su proceso educativo (Echeita, 2017). Por tanto, la educación inclusiva es un derecho que debe concederse a todas las personas y es la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010).

Decir qué es la “educación inclusiva” o la “inclusión educativa” continúa siendo confuso puesto que se trata de un término amplio e indefinido. Esta concepción provoca que haya diferentes interpretaciones, a veces contradictorias y, que su definición se emplee de manera errónea cuando la acción o el contexto al que se refiere no es realmente inclusivo (Arribas, 2020). Para poder establecer una definición aproximada del concepto nos basaremos en diferentes autores.

Normalmente, la educación inclusiva se ha referido exclusivamente a una determinada población escolar, a los niños y niñas con discapacidad o con dificultades en su aprendizaje. Pero la educación inclusiva es una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos para que TODO el alumnado tenga oportunidades equiparables y de calidad para su desarrollo pleno (Echeita, 2017).

En su origen, el término educación inclusiva se puede asociar con la Declaración de los Derechos Humanos (1948) debido a su relación con los artículos que hacen referencia a la igualdad de derechos (art. 1) y de acceso a la educación (art. 26). Pero el término fue consolidado en 1990 en la

Conferencia Mundial sobre Educación para todos, donde se asume el compromiso de las naciones de cubrir las necesidades básicas de aprendizaje de todos los individuos, lo que supone determinar acciones para el acceso, participación, colaboración y promoción de la equidad en temas educativos (Gajardo y Torreño, 2020, p. 14).

La inclusión es una forma de vida, una manera de vivir juntos, es una actitud, un sistema de valores (Arnáiz, 1996) que nos permite

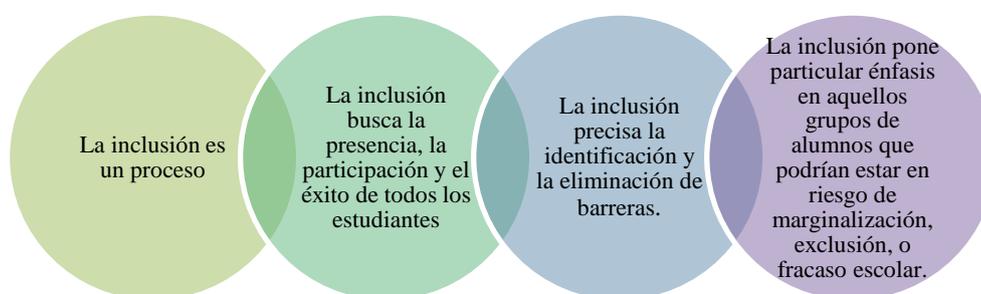
abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación (UNESCO, 2005, p. 14).

De esta manera, Ainscow y Booth (1998) añaden que la educación inclusiva es un “proceso que lleva a incrementar la participación de los estudiantes y a reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad” (p. 2). Se trata, por tanto, de aumentar la participación de todas las personas en las culturas, las comunidades y el currículum y de reducir todas las formas de exclusión, escuchando las voces de los estudiantes y respondiendo a sus demandas (Ainscow y Booth, 2015).

Atendiendo a estas definiciones, podemos considerar que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles (Echeita y Ainscow, 2011). Se trata de un “proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes” (UNESCO, 2017, p. 13).

En conclusión, para conceptualizar la educación inclusiva desde un punto de vista funcional, podemos basarnos en los cuatro elementos que exponen Echeita y Ainscow (2011):

Figura 1. Elementos que definen la educación inclusiva.



Fuente: elaboración propia basada en Echeita y Ainscow (2011).

De esta manera, Ainscow, Booth y Dyson (2006) afirman que para iniciar procesos inclusivos en las escuelas y generar espacios coherentes con la diversidad es necesario atender a tres variables: la presencia, la participación y el rendimiento.

1.2. Desafíos para el desarrollo de una educación inclusiva

Como hemos comentado anteriormente, la educación inclusiva es un derecho, es una meta que todos los profesionales e instituciones deben alcanzar. Sin embargo, para

que la inclusión educativa sea una realidad es necesario trabajar para conseguir las condiciones que hagan posible su disfrute.

El paradigma tradicional de la educación ha fomentado una escuela homogeneizadora que atenta contra las características personales de los sujetos. Por ello, la educación inclusiva defiende la heterogeneidad como rasgo personal irrenunciable y favorece la creación de escuelas inclusivas alejadas de la uniformidad (Gajardo y Torrego, 2020).

La educación inclusiva requiere, por tanto, “de una serie de acciones políticas que luego de ser avaladas, deben ser llevadas a la práctica por las y los docentes y otros profesionales de la educación” (Gajardo y Torrego, 2020, p. 14).

Echeita (2017) expone que el principal desafío es el de “crear las condiciones para que los centros educativos sean capaces de *iniciar y sostener sistémicos procesos de mejora e innovación educativa* para trasladar la educación inclusiva del olimpo de los deseos a la realidad de las aulas” (p. 19). Con este fin, el mismo autor, propone que los centros deberían revisar profundamente sus proyectos educativos y programas institucionales; transformar las barreras en facilitadores; asentar un conjunto de valores y principios educativos inclusivos; fomentar la reflexión sobre los sistemas de prácticas; construir culturas, políticas y prácticas colaborativas; ofrecer una formación inicial y permanente que desarrolle un profesorado empático (Echeita, 2017). De la misma manera, Ainscow (2017) añade que para que una escuela sea inclusiva, es necesario definir lo que conlleva la educación inclusiva; dinamizar los recursos humanos, materiales, espaciales y temporales disponibles para vencer las barreras a la participación y el aprendizaje y contar con una cultura organizativa que contemple la diversidad.

Entre estos desafíos destacamos la necesidad de que el profesorado se encuentre comprometido con la utopía de la escuela inclusiva. Esta implicación personal y profesional del profesorado requiere de una formación de actitudes y valores, así como de una reflexión en la acción (Torrego, 1997).

En conclusión, podemos decir que para alcanzar la educación inclusiva necesitamos una nueva mirada, necesitamos que “todos (sociedad, escuela, leyes, presupuestos, personas...) rememos en la misma dirección: la de incluir al que ya está, aunque sea diferente” (Echeita, 2017, p.22).

2. LA FORMACIÓN DOCENTE

Hablar de la formación permanente o docente es hablar de la profesión docente. (Imbernón, 2006). La función del docente no puede ser rígida, inamovible. Ha de ser, más bien, una función cambiante, porque cambiantes son los tiempos, las necesidades, las estructuras y las personas (Santos Guerra, 1997).

Por tanto, la profesión docente requiere de una adaptación a algunas de las circunstancias del momento. Sin embargo, es necesario que el profesorado sea crítico con las transformaciones experimentadas en el conocimiento, los contextos, las características de los estudiantes y las políticas educativas (Barba, 2019). No se puede optar por adaptar la educación a los cambios experimentados por la sociedad, se debe ser crítico para intentar acabar con las injusticias sociales. De esta manera, la escuela podrá actuar como un factor de compensación social, provocando que los cambios educativos originen una modificación de las necesidades sociales.

Como hemos comentado anteriormente, la inclusión educativa es un reto fundamental para ofrecer una educación de calidad. En consecuencia, para varios autores la adecuación de la respuesta educativa a la diversidad del alumnado constituye una exigencia para todo el profesorado (Torrego, 1997). El maestro comprometido con la justicia social, “debe buscar la equidad entre todo su alumnado entendiendo que esta será la forma de alcanzarlo también en la sociedad” (Barba, 2019, p. 74). Para conseguirlo, Watkins (2012) destaca cuatro valores en la enseñanza y el aprendizaje base del trabajo de todos los docentes en la educación inclusiva:

- Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo.
- Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos.
- Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes.
- Desarrollo profesional permanente del profesorado: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida.

La formación del profesorado puede dividirse en dos fases: formación inicial y formación permanente.

La formación inicial hace referencia a la educación adquirida en los Grados de Educación Infantil y Primaria y constituye el punto de partida para transformar la escuela tradicional que trata de homogeneizar a los ciudadanos. Para conseguirlo, Torrego (1997) expone cuatro objetivos:

- La formación para el trabajo en equipo con otros profesionales y docentes siendo necesario un trabajo coordinado que permita generar un conocimiento profesional compartido, intercambiar experiencias y revisar problemas comunes de enseñanza.
- La educación de las actitudes para dar respuesta al reto de la escuela en la diversidad: es necesario dar más importancia a la formación de actitudes y valores de los maestros para crear en ellos un compromiso con la utopía de la diversidad.
- Las consecuencias de la integración como ideología: el aprendizaje de la negociación y del coprotagonismo en currículum: el profesorado debe ser capaz de negociar con otros profesionales puesto que la integración es una base ideológica y debe saber crear y modificar el currículum para dar respuesta a las necesidades del alumnado.
- El maestro como profesional que reflexiona: se debe inculcar la necesidad de que el maestro reflexione sobre la acción debido a que hay situaciones que se nos presentan en el aula de manera impredecible.

Pero, para que la educación inclusiva sea una realidad, la formación inicial es insuficiente y se hace necesaria una formación continua que se produzca desde múltiples enfoques democráticos y modelos de pensamiento crítico que aboguen y se comprometan con políticas y prácticas anti-opresivas y que conduzcan la educación hacia un modelo social democrático, libre, crítico y constructivo (Barba, 2019).

La formación permanente del profesorado se puede definir como:

Las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos,

destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesional adecuadas [. . .] en cada fase de su vida docente (Day, 2005, p.17).

De esta manera, la formación permanente requiere de un continuo proceso de indagación, revisión y búsqueda de soluciones por parte del profesorado basada en la reflexión crítica de la práctica y debe ir ligada a un compromiso con la inclusión educativa.

En concreto, la formación permanente del profesorado posee una relación directa con el desarrollo del Proyecto de Innovación Docente (PID) y manifiesta la necesidad de abordar algunos referentes pedagógicos, centrándonos en los Movimientos de Renovación Pedagógica y los retos actuales de la formación docente, así como los retos derivados de la educación inclusiva.

2.1. Referentes pedagógicos en la formación del profesorado

En el presente apartado realizaremos una breve visión de la trayectoria recorrida a lo largo de la historia en relación con la formación inicial y permanente del profesorado con el fin de contextualizar en el espacio y en el tiempo los referentes pedagógicos que han caracterizado la formación docente y, que han influido en la situación actual de la misma.

Para ello, nos centraremos en aquellos hechos más relevantes, abordando, en primer lugar, la visión que emergió en los años 70 sobre la enseñanza como profesión y, posteriormente, nos centraremos en los referentes de renovación pedagógica que influían e influyen en la visión de la educación.

2.1.1. Claves históricas en la formación del profesorado (1970-1980)

Las reformas escolares de los años 60 ponían de manifiesto que la democratización de la enseñanza generaba tasas elevadas de fracaso escolar. En consecuencia, a partir de los años 70 y, muy especialmente, de los años 80, la profesionalización de la enseñanza era una de las preocupaciones de los responsables educativos. Por tanto, consideraban necesario dotar a los docentes de conocimientos pedagógicos que pudieran transferir a la práctica, siendo los pilares fundamentales de esta profesionalización, el soporte científico que dotaba al profesorado de conocimientos

científicos en los que basar su práctica docente y, el soporte político que aportaba elementos estructurales y estratégicos (Prats et al., 2016).

En España, la modernización del sistema educativo se regula a través de la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Esta ley significó que oficialmente se asumía la renovación pedagógica que grupos como los MRP iban expandiendo e introduciendo en las prácticas del aula, como comentaremos a continuación. Algunas de las orientaciones fueron la formación inicial y permanente del profesorado, así como la ordenación del sistema, de programas y de metodologías (Codina, 2003).

2.1.2. Los Movimientos de Renovación Pedagógica

La trayectoria que acabamos de comentar hace referencia a la visión institucional de la formación docente, pero en la década de los 70 existía una visión más heurística y democrática de la formación del profesorado (Prats et al., 2016). Estamos hablando de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), los cuales “han generado el análisis más vivo y creativo sobre la escuela en las últimas décadas” (Llorente, 2003, p. 72).

Estos Movimientos de Renovación Pedagógica hacen referencia a un conjunto de enseñantes autónomos y autocoordinados de diversas etapas educativas (Rogeró, 2010), comprometidos y preocupados por la transformación democrática de la escuela pública y por la plasmación de prácticas pedagógicas que concediesen amplio protagonismo a todos los sectores de la comunidad educativa, además de promover un desarrollo integral, autónomo, solidario y crítico (Llorente, 2003).

En definitiva, estos movimientos buscan romper con la educación tradicional, defendiendo una escuela pública, inclusiva y democrática que produzca también una transformación social. Asimismo, Esteban (2016) expone que estos grupos, a pesar de haberse desarrollado en diferentes épocas, poseen unas características comunes: defensa de un proyecto educativo global, crítica a la escuela tradicional, un modelo de profesor comprometido, comparten las mismas fuentes ideológicas, laicismo, escuela democrática y cívica, coeducación e influencia en el cambio de políticas educativas.

Para conseguir la transformación educativa y social, los MRP se centran en dirigir la formación y autoformación del profesorado hacia la mejora de las prácticas del aula y de la escuela a través de la renovación pedagógica y de la reflexión compartida de los saberes que poseen los profesionales pertenecientes a estos grupos.

En concreto, la renovación pedagógica alude a un conjunto de actividades teóricas y prácticas que promueven la innovación y actitud crítica constante con el fin de mejorar la respuesta que ofrecía la institución escolar a los retos educativos que la sociedad planteaba (Pericacho, 2014). Y, los saberes compartidos por los profesionales parten, como expone Martínez (s. f.), de la investigación, la reflexión colectiva y la cooperación entre docentes. Además, aprecian y tienen presente la tradición pedagógica, aprovechando la experiencia pasada para nutrir las nuevas propuestas y se basan en una estrategia didáctica ligada al compromiso social y político para la mejora y transformación de la sociedad (Arribas, 2020).

Por todo lo comentado anteriormente, podemos sintetizar que los MRP buscan:

Tabla 1. *Finalidad de los MRP.*

Finalidad de los MRP
Romper con la educación tradicional, acercando la escuela a los problemas sociales de la actualidad, fomentando la reflexión crítica de la experiencia, estableciendo una relación entre el niño y la naturaleza y, liberando al alumnado de “vivir el placer de saber como una obligación” (Martínez, s. f., p. 7).
Presentar un proyecto político de escuela pública y popular.
Fomentar el compromiso social del docente, entendido como la conciencia de la crítica, la búsqueda de una teoría crítica, el giro epistemológico que pone en crisis los modelos de la reproducción social (Martínez, s. f.).

Fuente: elaboración propia a partir de Hernández, (2011) y Martínez (s. f.).

2.2.1.1. Influencias de los Movimientos de Renovación Pedagógica

Los MRP defienden y ponen en práctica iniciativas educadoras innovadoras inspiradas en la escuela republicana y en experiencias escolares exitosas como la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia o la Escuela Nueva

Estos movimientos sociales junto con los MRP han pretendido renovar la enseñanza española en distintos contextos históricos. Se trata de grupos formados voluntariamente por personas con conciencia social que les ha llevado a actuar e incidir en la práctica de la educación, buscando cambiar la realidad educativa. Pero,

no solo anhelan reformar aspectos de la educación en la didáctica, en lo organizativo, en lo estructural, etc. sino que defienden una filosofía que influya en la sociedad para mejorar la dignidad de los seres humanos y poder conseguir mejores condiciones de vida, de riqueza cultural y mayores cotas de libertad (Esteban, 2016, p. 266).

En consecuencia, van más allá del didactismo, buscan una renovación pedagógica con implicaciones sociales y políticas, buscan la utopía.

2.2.1.2. Los MRP y la educación inclusiva

En el siguiente apartado pretendemos establecer una relación entre los ideales que defienden los MRP y el tema en el que se centra nuestra investigación, la educación inclusiva.

Como hemos comentado anteriormente, los MRP defienden una escuela pública, democrática y coeducativa. La democracia tiene como base la igualdad de oportunidades y se caracteriza por la libertad de expresión, el derecho a estar informados, la capacidad crítica de análisis y de reflexión y la preeminencia del bien común (Ortiz et al., 2018).

En consecuencia, la educación requiere espacios de aprendizaje y convivencia en las escuelas que transpiren los valores de la democracia (Martínez, 2021), entre los que se encuentran la inclusión educativa que permite eliminar barreras, especialmente de los colectivos y estudiantes más débiles para que tengan presencia, participen y aprendan en el centro educativo (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Por tanto, una escuela democrática debe ser inclusiva y, al contrario.

2.2. Los nuevos retos en la formación docente

En esta sección trataremos de abordar los diferentes retos a los que se enfrenta actualmente la formación docente y los retos que derivan de la educación inclusiva. Además, justificaremos cómo la reflexión crítica a través de la investigación-acción puede contribuir a superarlos.

Actualmente, en el mundo de la modernidad líquida el conocimiento es una mercancía que incita a seguir formándose en concordancia con el modelo de esta mercancía (Bauman, 2005). Esto quiere decir que el conocimiento es efímero, que para mantener algo adquirido es necesario degenerarlo sin pesar porque todo lo que se regenera, degenera (Imbernón, 2006).

Esta complejidad provoca que nos encontremos enseñantes desorientados que no entienden lo que ocurre fuera, enseñantes que fueron formados en las Escuelas Normales con una mentalidad de perspectiva conductista y positivista que piensan que lo que aprendieron en su formación les va a servir para toda su vida. Podríamos decir que tenemos una escuela del siglo XVIII y XIX, con maestros formados en el siglo XX, con niños del siglo XXI (Imberbón, 2006). Esta situación provoca que no estemos dando respuesta a las necesidades del alumnado y que sea necesario realizar varios cambios como la manera de trabajar la formación.

Basándonos en Imberbón (2006), podemos resumir los retos de la formación docente en los siguientes puntos:

- El conocimiento queda obsoleto, el profesorado deber seguir formándose y actualizándose, no tienen una formación permanente intrínseca en su profesión.
- La formación debe ser menos normativa y más actitudinal porque si los docentes aprenden esto, se lo traspasarán a su alumnado.
- El maestro debe actuar como un sujeto de formación capaz de generar su propio saber pedagógico y no como un objeto de formación. Para ello, es necesario pasar de la actualización a la creación de espacios de formación y aprendizaje.
- La lentitud de cambio en la enseñanza: los maestros y la enseñanza cambian muy lentamente porque son cambios de cultura profesional anclados desde hace siglos.

Por tanto, para hacer frente a estos retos es necesario que se produzcan los siguientes cambios en la concepción de la formación docente:

Tabla 2. *Transformación de la formación docente.*

Retos	Alternativas de cambio
Formación inicial escasa	Formación inicial mejor y formación permanente
Formación normativa	Formación actitudinal
Docente como objeto de formación	Docente como sujeto de formación

Lentitud en el cambio de la enseñanza	Profesorado crítico y culto, que recibe teoría para no caer en prácticas reproductoras.
---------------------------------------	---

Fuente: elaboración propia a partir de Imbernón (2006).

Además, para lograr una educación inclusiva, surgen otros retos en la formación docente. Basándonos en Moriña y Parrilla (2006) encontramos:

- Orientación práctica de la formación: las experiencias formativas deben combinar varios modelos y orientaciones dirigidas a la mejora de la enseñanza. Entre estos modelos es necesario analizar la práctica reflexionando colaborativamente.
- La formación como proceso estructurado: propuestas de formación estructuradas, aunque con el suficiente margen de libertad y autonomía para el profesorado.
- Un concepto de diversidad amplio: en todas las propuestas formativas debe partirse de un análisis del concepto de diversidad en el que se incluya a todas las personas.
- La mejora de la respuesta a la diversidad como meta última: la inclusión debe ser un reto que hay que lograr para ofrecer una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Diversidad de contenidos formativos: los participantes en la formación deben contar con una oferta formativa amplia de contenidos teóricos y prácticos, pudiendo definir su propio proyecto de formación.
- La colaboración como estrategia de formación a través la comunicación, la reflexión grupal y la participación activa.
- La flexibilidad en el desarrollo de la formación: es necesario que se deje suficiente apertura para que los grupos autogestionen su formación, de manera que los docentes vean como suyo el proceso formativo.
- La formación debe ser negociada entre todos los participantes: se deben tener claros los intereses del grupo, las necesidades que detectan, cómo se va a desarrollar el proyecto, etc.
- La formación en grupos heterogéneos: los grupos de formación deben ser naturales en los que se incorporen voluntariamente los docentes u otras personas que lo deseen.

- Una coordinación compartida: la coordinación de reuniones puede ir cambiando para dar responsabilidad del proyecto a los miembros del grupo.
- El tiempo dedicado a la formación debe ser planificado previamente con el consenso de todos los participantes y de acuerdo a su ritmo de trabajo.
- La idoneidad de un espacio formativo: es necesario contar con un espacio en el que el grupo se sienta cómodo.
- La necesidad de diseñar y desarrollar una formación que repercuta en el ámbito institucional: se debe intentar que los proyectos de formación alcancen múltiples ámbitos para lograr cambios de actitudes, conocimientos y habilidades en los miembros del grupo de manera que se produzca un cambio en las prácticas educativas.
- La formación tiene que ser evaluada para que se puedan introducir mejoras.
- Es necesario considerar a través de qué canales difundir la formación para que no se limite a experiencias aisladas y esporádicas.

Por tanto, para que esta transformación sea una realidad, el principal reto es transformar el pensamiento docente, modificar sus concepciones educativas y, como consecuencia, sus metodologías y sus prácticas (Barba, Barba y Martínez, 2016).

En consecuencia, la presencia de la reflexión crítica en los procesos de cualificación de maestros debe considerarse como el pilar central de la formación docente (Castellanos y Yaya, 2013). Esta reflexión crítica es entendida como un proceso de análisis, elaboración y cuestionamiento de las propias experiencias que ayuda al profesorado a abandonar el peso de la tradición para transformar su propia práctica construyendo nuevas representaciones situacionales (Giroux, 1990 y Mena y García, 2013).

Estos procesos reflexivos pueden ser grupales a través de la investigación-acción para que las transformaciones no solo se den en un aula, sino en un contexto. Esta construcción de prácticas y de identidad colectiva permite innovar el aula, promover procesos colaborativos de reflexión, favorecer la solidaridad entre compañeros, etc. Pero, la investigación-acción también puede desarrollarse en diferentes centros educativos permitiendo ampliar el conocimiento a través de la búsqueda de soluciones de una misma problemática compartida (Barba et al., 2016). Por tanto, el profesorado debería formarse para actuar como un agente social (Imbernón, 2006).

3. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

En este último apartado del marco teórico presentaremos el contexto en el que se enmarca nuestra investigación, el Proyecto de Innovación Docente (PID), considerando sus características, objetivos y su tema central, la inclusión educativa. Asimismo, presentaremos el “Manual de acción para la inclusión” elaborado por los miembros del PID, en torno al cual gira nuestra investigación.

3.1. Qué es un Proyecto de Innovación Docente

Anteriormente hemos justificado la necesidad de una formación inicial y permanente basada en la reflexión grupal, concretamente a través de la investigación-acción. Los Proyectos de Innovación Docente nos permiten responder a esta necesidad puesto que son “el resultado tangible del trabajo reflexivo que realiza el docente que, conociendo las necesidades y el contexto en el que se encuentra, desea proponer o encontrar las mejores estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Pérez, Martínez y Fernández, 2014, p. 32).

El PID que nos atañe se enmarca dentro de la iniciativa de la Universidad de Valladolid para fomentar y apoyar movimientos de innovación educativa que mejoren la práctica docente y la capacitación y cualificación de los estudiantes y que promuevan la creación y consolidación de equipos profesionales colaborativos en materia de innovación docente (Área de Formación e Innovación Docente de la Universidad de Valladolid, 2020).

En concreto, este PID nació en el año 2013 impulsado por José Juan Barba, profesor de la Facultad de Educación de Segovia. José invitó a estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria, a estudiantes de Máster, a docentes de la universidad y a maestros de centros escolares para que formaran parte de este proyecto con el fin de trabajar unidos para procurar transformaciones sociales y mejoras en el alumnado.

“El Proyecto de Innovación Docente fue cambiando de nombre y adaptando los objetivos cada curso académico, pero siempre se centró en el trabajo colaborativo como la base para conseguir un proceso de co-formación entre todos los participantes” (Barba, 2019, p. 109).

Actualmente, el nombre del proyecto es “Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación en la escuela”. Se trata de un proyecto

mixto formado por diversos colectivos: docentes universitarios, maestras en formación inicial, maestras de Educación Infantil y Educación Primaria en ejercicio, estudiantes de Máster y estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria.

El proyecto se desarrolla a través de la investigación-acción, como su propio nombre indica, con la finalidad de ser un “espacio formativo para los participantes, a través del cual adquirir nuevos conocimientos, desarrollar una conciencia crítica y procurar una transformación de las prácticas de aula y las realidades, todo ello en valores de educación inclusiva” (Barba, 2019, p. 23).

En concreto, los objetivos planteados en el proyecto son: vincular teoría y práctica; utilizar procesos de investigación-acción participativa; consolidar los logros anteriores; crear nuevos materiales y difundir los nuevos logros. A partir de estos objetivos, se proponen cuatro ejes: mejorar en la innovación educativa; inclusión de propuestas de innovación; colaboración con la comunidad educativa y difusión entre la comunidad científica, universitaria y escolar.

Para ello, realizan reuniones mensuales entre todos los miembros, aunque debido a la situación de pandemia actual las reuniones se han realizado de manera online. Esta situación dificulta la comunicación y el establecimiento de una relación más íntima entre los participantes.

3.2. Manual de Acción para la Inclusión

Con el fin de que el PID contribuya a la transformación educativa y social desde el punto de vista de la inclusión educativa, los participantes del proyecto decidieron elaborar un “Manual de Acción para la Inclusión” como guía “para comprender de forma práctica las implicaciones éticas, el compromiso, las actitudes y las actuaciones que conlleva este término tan complejo y amplio como es la inclusión educativa” (PID Educación inclusiva y formación en la práctica, s. f.).

Este manual parte de un decálogo, un “conjunto de normas o consejos, que, aunque no sean diez, son básicos para el desarrollo de cualquier actividad” (Real Academia Española, 2021). En concreto, este decálogo se encuentra formado por catorce puntos con los principios que los participantes entienden como elementos claves para lograr que la educación inclusiva sea una realidad. Estos puntos nacen de los conocimientos, reflexiones, necesidades e intereses compartidos por los participantes del PID.

Tabla 3. *Puntos del Manual de Acción para la Inclusión.*

Decálogo del “Manual de Acción para la Inclusión
<ol style="list-style-type: none">1. Máximas expectativas para todo el alumnado.2. Compromiso ético del profesorado con la justicia social.3. La escuela, agente de compensación social.4. Búsqueda de la equidad, no desde el paternalismo.5. Trabajo de valores en el aula: respeto, libertad, solidaridad...6. El profesorado crítico reflexivo.7. Reorganización del centro y el aula para atender a la diversidad: metodologías inclusivas, espacios, tiempos y recursos humanos.8. Aprendizaje en todos los ámbitos educativos.9. Coordinación profesional y profesional/familiar.10. Construcción de un proyecto colectivo de escuela.11. Favorecer desde el inicio de la escolaridad, la autonomía y la socialización del alumnado: el error como oportunidad.12. Desarrollar procesos de metaevaluación.13. Desarrollo de un modelo de evaluación formativa, compartida y que promueva la autoevaluación.14. Un currículum adaptado a los intereses de los niños y niñas.

Fuente: elaboración propia.

Para el desarrollo de los diferentes puntos establecieron una estructura común: cada punto comienza con una cita sobre el tema indicado de algún autor relevante, continúa con una descripción y justificación del principio, prosigue con una ejemplificación de prácticas en el aula y concluye con propuestas alternativas que fomentan la inclusión educativa. A continuación, se dividieron en pequeños grupos para desarrollar los diferentes puntos. En las diferentes reuniones del PID, los miembros exponían lo que iban desarrollando puesto que se trata de un trabajo colaborativo.

En estos momentos, una vez que ya han desarrollado todos los puntos, se encuentran difundiendo el manual con la comunidad educativa a través de píldoras, vídeos breves de cada uno de los principios, a través de un blog del proyecto y mediante la elaboración de talleres coordinados e impartidos por los integrantes del PID.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que planteamos a continuación ha consistido en describir, analizar y valorar cómo la elaboración del “Manual de Acción para la Inclusión” ha influido en la formación permanente de los integrantes del PID, es decir, en su pensamiento y en su práctica educativa respecto a la educación inclusiva. De esta manera, en este capítulo presentamos los aspectos metodológicos que hemos seguido durante el proceso de investigación: método de investigación; diseño; cronología del proceso; técnicas e instrumentos de recogida; análisis de datos y contexto y selección de los participantes.

1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Para realizar nuestra investigación hemos empleado una metodología cualitativa puesto que nos permite elaborar una depurada y rigurosa descripción contextual de las situaciones, palabras y conductas de las personas sometidas a la investigación (Anguera, 1986 Y Taylor y Bogdan, 1987).

Se trata, por tanto, de una metodología naturalista e interpretativa en la que el investigador intentará observar y analizar cómo los miembros del grupo ven, sienten, experimentan y construyen su mundo cognitivamente; es decir, el investigador intentará comprender el punto de vista de los informantes (Balcázar et al., 2006). Para ello, es necesario la presencia prolongada del investigador en determinados espacios y momentos, que haya una interacción social entre el investigador y los participantes y recoger los datos de un modo sistemático y no instructivo (Quecedo y Castaño, 2003).

Basándonos en Taylor y Bogdan (1987) podemos exponer las siguientes características de la investigación cualitativa:

1. Es inductiva puesto que los investigadores desarrollan el conocimiento partiendo de los datos.
2. Posee una perspectiva holística ya que el investigador ve a las personas y grupos participantes como un todo.
3. Es interactiva y reflexiva puesto que los investigadores son sensibles a las influencias que causan sobre las personas que son objeto de su estudio.

4. Es naturalista ya que los investigadores tratan de comprender a las personas participantes del estudio para comprender su punto de vista.
5. El investigador no tiene ideas previas ni preconcebidas.
6. Es abierta puesto que todas las perspectivas son válidas para lograr una comprensión de las mismas.
7. Es humanista ya que “abarca el lado privado y personal de las experiencias centrándose en las percepciones, concepciones y significados de los protagonistas” (Cortán, 2016).

Barba (2013) concreta que “el conocimiento científico en la investigación en educación está vinculado a lo experiencial, lo vivido y los problemas diarios” (p. 24). En consecuencia, la investigación cualitativa dentro de la educación busca comprender o transformar una realidad educativa o un grupo educativo. Para ello, dentro de nuestra investigación nos basaremos en el trabajo de campo a través del estudio de casos.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación planteada se ha realizado a través del estudio de casos puesto que este “término paraguas” nos permite emplear diferentes métodos y técnicas de investigación para centrarnos en el estudio en profundidad de uno o varios casos (Martínez, 1988) que se encuentran difusos y que son complejos porque presentan múltiples variables y están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan (Álvarez y San Fabian, 2012).

El estudio de casos es “una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto” (Álvarez y San Fabián, 2012, p. 3). Por tanto, “su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia” (Pérez, 1994, p. 81) a través del examen de un ejemplo en acción en el que se recoge información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores (Walker, 1983).

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

Este método “es todo lo contrario a una metodología uniforme, se adapta a cada realidad y adquiere modalidades específicas en función de su contexto y finalidad” (Álvarez y San Fabian, 2012, p. 6).

Por ello, según su finalidad, Stake (2005) plantea que hay tres tipos de estudios: *estudio de caso intrínseco* que pretende alcanzar una mayor comprensión del caso concreto; *estudio de caso instrumental* que pretende generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas y el *estudio de un caso colectivo* que se realiza cuando la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general.

Atendiendo al objeto de estudio, Heras (1997) ofrece una clasificación diferente: *estudio organizativo histórico* que se centra en la evolución en el tiempo de una organización con perspectiva diacrónica; *estudio de historias de vida* que examina a una persona para comprender la conducta humana o de alguna institución y *estudio observacional* que estudia una organización o algún aspecto de la misma para conocer su situación actual (perspectiva sincrónica).

Por último, en función del informe de investigación, Pérez (1994) distingue: estudio de casos descriptivo en el que se presenta un informe detallado sin fundamentación teórica; *estudio de casos interpretativo* que contiene descripciones para defender o desafiar presupuestos teóricos y *estudio de casos evolutivos* que implican descripción y explicación para emitir juicios sobre la realidad del objeto de estudio.

Nuestro estudio de casos recoge a su vez varias modalidades:

Tabla 4. Modalidades de nuestro estudio de casos.

Modalidades de nuestro estudio de casos			
Autores	Atendiendo	Modalidad	Justificación
Skate (2005)	Finalidad última	Estudio de caso intrínseco	Los casos estudiados tienen valor en sí mismos y ayudan a comprender mejor la realidad del objeto de estudio.
Heras (1997)	Objeto de estudio, perspectiva y técnica	Estudio observacional	La investigación se centra en la formación docente vinculada con la educación inclusiva y pretende conocer el estado actual del funcionamiento del

			PID. Además, una de las técnicas más relevante es la observación participante.
Pérez (1994)	Informe de investigación	Estudio evaluativo	La presente investigación pretende emitir un informe descriptivo y explicativo del objeto de estudio para emitir un juicios de valor.

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

3. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Las investigaciones mediante estudio de casos siguen unas fases generales. Basándonos en la clasificación de Pérez (1994) y Martínez (1990), dentro de nuestra investigación podemos distinguir: fase preactiva, fase interactiva y fase postactiva.

3.1. Fase preactiva

Esta fase fue anterior a la investigación. En ella planteamos la investigación en función de las preconcepciones de la investigadora y de las posibilidades que la situación de pandemia actual nos permite. A partir de ahí, elaboramos los objetivos que pretendemos alcanzar y comenzamos a realizar una búsqueda de información sobre los temas relevantes de nuestra investigación para construir el marco teórico. Simultáneamente, la investigadora se incorporó como un miembro más al PID en el mes de diciembre de 2020, asistiendo a las reuniones que se realizan cada mes.

A continuación, en función de los objetivos establecidos, adoptamos los criterios que íbamos a seguir en nuestra actuación, elaboramos una planificación temporal y seleccionamos los recursos, materiales y técnicas que se iban a necesitar. Tras ello, informamos a los posibles participantes de las finalidades de la investigación y acordamos los modos de acceso a la información, su posterior utilización y la temporalización de las diversas entrevistas.

3.2. Fase interactiva

Durante esta fase se realizó el trabajo de campo, en concreto, se llevaron a cabo entrevistas a los participantes, observaciones participantes de las reuniones del PID y el análisis de las distintas evidencias (entrevistas, observaciones y materiales).

3.3. Fase postactiva

Esta fase se refiere a la elaboración del informe de la investigación en el que se evidencie el análisis de los datos, la interrelación de las diferentes fuentes y los juicios obtenidos a partir de ese análisis.

4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

El estudio de casos nos permite emplear diferentes métodos y técnicas con el fin de realizar un estudio más profundo de los casos. En consecuencia, hemos decidido emplear las siguientes técnicas e instrumentos para recoger, reducir y relacionar la información: las entrevistas, la observación y la recogida y análisis de información documental.

Estas tres vías han sido seleccionadas porque poseen un valor de complementariedad muy importante. Las entrevistas nos permiten conocer y captar lo que los informantes creen y piensan, pero no nos aseguran que haya una coherencia entre lo expresado y la acción. La observación nos posibilita acceder a las acciones de los informantes. De esta manera, podremos indagar la relación y coherencia existente (LACE, 1999).

4.1. Las entrevistas

La entrevista consiste en la “recogida de información a través de un proceso de comunicación, en el transcurso del cual el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador” (Buendía et al., 1998, p. 127).

Taylor y Bogdan (1987) añaden que las entrevistas cualitativas son encuentros más íntimos, cara a cara, entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

Las entrevistas realizadas en nuestra investigación son semiestructuradas puesto que se basan en una guía de preguntas abiertas, pero se tiene libertad para profundizar en alguna idea relevante. Esta libertad nos permite desarrollar un estilo personal donde el entrevistado se encuentre con confianza, tranquilidad y naturalidad.

Tabla 5. *Guion de las entrevistas.*

GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué es para ti la educación inclusiva?, ¿qué implicaciones tiene?2. ¿Crees que has recibido una formación para llevar a cabo la educación inclusiva? En el caso de que contesten que sí: ¿dónde la has recibido? y ¿cuándo la has adquirido?3. En base a esa formación docente, ¿qué características crees que debe tener el profesorado para ofrecer una educación inclusiva?4. ¿Cómo crees que se consigue un profesorado con esas características?5. ¿Cómo conociste el Proyecto de Innovación Docente?, ¿por qué decidiste participar en él?6. ¿Cómo crees que la participación en el PID influye en tu formación docente respecto a la educación inclusiva?7. ¿Cómo surgió la idea de elaborar el “Manual de Acción para la Inclusión”?8. En uno de los puntos del manual habláis del profesorado crítico reflexivo, ¿por qué crees que el profesorado debe ser crítico y reflexivo para ofrecer una educación inclusiva?9. Además, en otro de los puntos hacéis referencia a la necesidad de que el profesorado se encuentre comprometido con la justicia social, ¿crees que es necesario este compromiso para ofrecer una educación inclusiva?10. ¿Crees que el proceso llevado a cabo para el desarrollo del manual ha sido adecuado?, ¿por qué? ¿Qué te ha parecido este proceso?11. ¿Durante el proceso de elaboración del manual te has sentido cómodo/a?12. ¿Qué has aprendido con su elaboración?13. ¿Hay alguna idea o alguna parte del manual que te parezca más importante?, ¿cuál?, ¿por qué?14. ¿Crees que el manual es aplicable a las escuelas?, ¿a todas las escuelas?15. ¿Qué crees que habría que hacer con el profesorado y las escuelas que no estén dispuestos a aplicar el manual?16. ¿Crees que el manual puede contribuir a lograr que la educación inclusiva sea una realidad?, ¿cómo?

Fuente: elaboración propia.

En total realizamos cuatro entrevistas a través de diferentes videollamadas debido a la situación de pandemia actual, lo que afectó al carácter íntimo y personal de estas entrevistas. Para recoger la información obtenida empleamos como instrumento la grabación de audio y realizamos una transcripción de las mismas (anexo 1, anexo 2, anexo 3 y anexo 4).

4.2. La observación participante

Marshall y Rossman (1989) definen la observación participante como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (p.79). Esta observación implica una interacción social con los participantes del estudio.

La observación llevada a cabo fue una observación participante puesto que introdujeron a la investigadora en las reuniones mensuales del PID acogiéndola como un miembro más. Esta situación le permitió participar activamente y observar el trabajo colaborativo que se realiza en este proyecto. Sin embargo, debido a la situación de pandemia actual las reuniones tuvieron que realizarse por vía telemática.

Las observaciones participantes se centraron principalmente en conocer y comprender el funcionamiento del proyecto, atendiendo a las opiniones de las integrantes sobre la educación inclusiva y sobre la elaboración del manual. Estas observaciones se fueron recogiendo en el momento o inmediatamente después de las reuniones en un diario de campo (anexo 5).

4.3. Análisis del contenido de evidencias documentales

Las evidencias documentales hacen referencia al análisis de los materiales relevantes para nuestra investigación que completan la información obtenida en las entrevistas y en las observaciones. Por tanto, para nuestra investigación analizaremos el decálogo del "Manual de Acción para la Inclusión" (p. 18), el blog del proyecto (anexo 7), las redes sociales empleadas (anexo 8) y las píldoras del manual (anexo 9).

5. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Los participantes de la investigación son los miembros del PID, un grupo heterogéneo respecto a su actividad en el ámbito educativo puesto que se encuentra formado por profesores de universidad, profesores de las etapas de Educación Infantil y Primaria y alumnado de Grado o Máster de la Facultad de Educación de Segovia.

No obstante, para la realización de las entrevistas se ha escogido un grupo reducido de participantes que atendiese a esta diversidad de actividad en el ámbito educativo, así como a su papel en la elaboración y difusión del “Manual de Acción para la Inclusión”.

Tabla 6. *Información de las personas entrevistadas.*

Entrevistada	Ocupación	Papel que desempeña respecto al Manual
Persona 1	Profesora de Educación Primaria en el colegio San José de Segovia	Encargada de aportar el punto de vista del alumnado.
Persona 2	Posee el Grado en Educación Primaria y actualmente cursa el Máster de Innovación en Educación que se imparte en la Facultad de Educación de Segovia	Encargada de elaborar las píldoras junto a otras dos compañeras y además, atiende las redes sociales y el blog del proyecto.
Persona 3	Posee el Grado en Educación Infantil y actualmente es estudiante de doctorado.	Encargada de elaborar las píldoras junto a otras compañeras
Persona 4	Docente en el departamento de pedagogía de la Universidad de Valladolid.	Coordinador del PID.

Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

1. CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE SUS RASGOS ESENCIALES E IMPLICACIONES

El profesorado, debe tener un concepto claro y amplio de diversidad e inclusión, en el que se incluya a todas las personas porque la educación inclusiva “promueve la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado” (E4, anexo 4, p. 22).

Uno de los pilares o condiciones de la educación inclusiva es la presencia, que puede concretarse en que "todos los alumnos estén siempre presentes en todas las actividades, situaciones de aprendizaje y experiencias que se desarrollen con el grupo de referencia" (Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016, p. 33), sin que sea marginado por sus carencias, pues tiene derecho a esa presencia. Con respecto a esto, encontramos que las personas entrevistadas mencionan que la educación inclusiva es una educación para todas las personas. Además, en una de las reuniones del PID, se hace referencia a que "la inclusión es una cuestión de derechos" (anexo 5, p. 35) y en la píldora correspondiente a la presentación del manual se expresa que "la educación inclusiva es un derecho" (anexo 9, p. 41).

La participación del alumnado supone la calidad de las experiencias que viven las y los estudiantes en su proceso educativo (Echeita y Ainscow, 2011). De esta manera, la segunda entrevistada (E2) afirma que la educación inclusiva es "la educación que garantiza una educación de calidad para todas las personas" (anexo 2, p. 6). Junto con ello, en la píldora del punto 11. *Favorecer, desde el inicio de la escolaridad, la autonomía y la socialización del alumnado: el error como oportunidad*, se manifiesta que "la educación se basa en la sed de aprender y el aprendizaje, a su vez, debería cimentarse en las inquietudes, las curiosidades y las preguntas de niños y niñas" (anexo 9, p. 47).

El "éxito" de los estudiantes se relaciona con los resultados de aprendizaje respecto al currículo. Puede afirmarse que el éxito o el progreso, otro pilar de la inclusión, también está presente en el grupo analizado. Así, las personas entrevistadas expresan que la educación inclusiva hace referencia a "las máximas expectativas para el alumnado, [...] intentar verles con las gafas del futuro" (E1, anexo 1, p. 1). Además, en el decálogo y en las píldoras del manual, se hace referencia a la necesidad de desarrollar procesos de metaevaluación; de desarrollar un modelo de evaluación formativa, compartida y que promueva la autoevaluación; y de un currículum adaptado a los intereses del alumnado.

Asimismo, la inclusión precisa la identificación y eliminación de barreras, por lo que la educación inclusiva "le da a cada cual todo aquello que necesite" (E3, anexo 3, p. 17). Como se expone en la reunión del PID del 16 de abril "si un niño necesita un apoyo es necesario dárselo, no podemos aceptar que la administración diga que no y ya está" (anexo 5, p. 35). En esta idea coinciden todas las personas entrevistadas y añaden que "la escuela tiene que ser como un ascensor, tiene una labor de compensación social" (E2, anexo 2, p. 6). De esta manera, la primera entrevistada cuenta que en su clase "la mayoría

de familias no habla español y la escuela tiene que dar respuesta a la necesidad de ese alumnado para que tenga las mismas oportunidades que los niños que tienen familias españolas y reciben apoyo en casa” (anexo 1, p. 2).

Otro de los elementos que definen la educación inclusiva es que la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. En este sentido, las personas del PID comentan en una de las reuniones que

la escuela está organizada para segregar. Si nos llega un niño en silla de ruedas, no sabemos cómo actuar, cómo llevarle a una excursión. No podemos renunciar a que los niños con necesidades educativas especiales tengan que renunciar a ir a un aula ordinaria porque no está preparada para dar respuesta a sus necesidades, no tenemos que optar por otro centro, sino adaptar ese centro (anexo 5, p. 35).

Para ello, “los maestros tenemos que ser de alguna forma como médicos capaces de diagnosticar las necesidades de nuestros alumnos y buscar remedios” (E1, anexo 1, p. 2).

Por último, la inclusión debe entenderse como un proceso, “ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado” (Echeita y Ainscow, 2011, p.32). En relación a esta idea, encontramos que en una de las reuniones realizadas por el PID se afirma que la educación inclusiva “es un proyecto que está en proceso” (anexo 5, p. 35) y las personas entrevistadas alegan que “no podemos conseguirla de la noche a la mañana” (E4, anexo 4, p. 22), que “no va a llegar un día en el que podamos decir que nos encontramos en un mundo justo” (E2, anexo 2, p. 16) y que “es mucho mejor verla como un camino” (E4, anexo 4, p. 31).

Respecto a las implicaciones que todo lo anterior conlleva, todas las personas entrevistadas, de una manera u otra, hacen referencia a implicaciones principalmente éticas, políticas y sociales y afirman que estas implicaciones afectan al sistema educativo en su conjunto.

Éticas porque para ofrecer una educación inclusiva es necesario asentar un conjunto de valores y principios educativos inclusivos (Echeita, 2017). Las personas entrevistadas hacen referencia a que “la educación inclusiva está cargada de valores” (E2, anexo 2, p. 6) y plantean algunos como “empatía, solidaridad, tolerancia, respeto, compromiso ético y social” (E3, anexo 3, p. 17). Además, en la reunión del PID realizada

el 14 de mayo añaden que nos encontramos en una crisis ética y que “la estrategia más urgente y relevante es una educación ético-crítica” (anexo 5, p. 37). De la misma manera, en el decálogo del manual dedican el punto 5 al trabajo de valores en el aula.

Políticas porque la educación inclusiva requiere de una serie de acciones políticas que luego deben ser llevadas a la práctica (Gajardo y Torrego, 2020). Respecto a esta implicación, las personas entrevistadas afirman que tenemos que posicionarnos en el lado de la inclusión. Además, en una reunión del PID exponen que la educación inclusiva “es una cuestión política que muchos defendemos” (anexo 5, p. 35). Pero para defenderla, en otra de las reuniones manifiestan que esta “cuestión política a veces se escapa de la didáctica y es necesario que reflexionemos, nos cuestionemos nuestro alrededor y seamos críticos” (anexo 5, p. 37).

Sociales porque para alcanzar una educación inclusiva es necesario que “todos (sociedad, escuela, leyes, presupuestos, personas...) rememos en la misma dirección: la de incluir al que ya está, aunque sea diferente” (Echeita, 2017, p.22). En este sentido, las personas entrevistadas explican que en las escuelas se trabaja “con la sociedad, con unos niños, con sus familias, con compañeros, con gente del centro, somos parte de la sociedad” (E3, anexo 3, p. 20) y en una reunión del PID plantean que la escuela refleja esa sociedad, lo que provoca una escuela que excluye. Además, en el artículo, *La educación es una actividad esencialmente ética*, leído para la realización de una tertulia dialógica se añade que en la escuela se muestra “la prevalencia del individualismo frente al comunitarismo, del clasismo frente al igualitarismo y de la competición frente a la cooperación” (Domínguez, 2021). Entonces, se plantean “¿nos estamos situando en el conformismo?, ¿nos estamos situando en el discurso vacío de actuaciones?” (anexo 5, p. 35).

Para llevar a cabo la inclusión también es necesario realizar cambios en la formación del profesorado, dinamizar los recursos humanos, materiales, espaciales y temporales y transformar las barreras en facilitadores (Ainscow, 2017 y Echeita, 2017). Con relación a estas implicaciones, las personas entrevistadas afirman que “tenemos que romper con ese modelo, esto significa que tenemos que organizar la escuela de otra manera, habrá que cambiar el currículum, tendremos que cambiar los horarios, tendremos que cambiar la perspectiva que tiene la escuela, la formación del profesorado” (E4, anexo 4, p. 23).

Además, estas personas no entienden otro tipo de educación que no sea inclusiva: “es la única educación que debiera existir” (E3, anexo 3, p. 17), “la educación en sí tendría ya que ser inclusiva” (E2, anexo 2, p. 6), “no puede haber otro tipo de escuela y de educación que no sea la educación inclusiva” (E1, anexo 1, p. 1), “la educación inclusiva es la buena educación” (E4, anexo 4, p. 22).

Por tanto, para ellos, la inclusión implica afrontar todos los puntos del decálogo, implica una nueva mirada y un compromiso con la utopía de la educación inclusiva.

2. PERFIL PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Un buen profesor debe valorar en positivo la diversidad del alumnado, tiene que buscar la equidad concibiendo las diferencias entre los estudiantes como un recurso y un valor educativo (Watkins, 2012). Por tanto, el profesorado debe estar comprometido con la justicia social.

Destacando algunas características principales que debe tener el profesorado para ofrecer una educación inclusiva, todas las personas participantes hacen referencia a la necesidad de un compromiso social, ético y de un compromiso con su profesión porque “no puede ser maestro de la escuela inclusiva aquel que es indiferente ante situaciones de discriminación social o de desigualdad de los niños y niñas” (E4, anexo 4, p. 23). “Si como profesor no te llena de rabia ver las distintas injusticias sociales, ¿cómo vas a hacer de tu colegio un lugar para cambiar las cosas?” (E1, anexo 1, p. 4).

Además, el segundo punto del decálogo es: *Compromiso ético del profesorado con la justicia social* y en la píldora correspondiente a este punto, se expone una cita de Freire (2004) que dice: “debo revelar a los alumnos mi capacidad de hacer justicia, de no faltar a la verdad. Mi testimonio tiene que ser, por eso mismo, ético” (p. 31). Esta idea de compromiso ético, la tienen interiorizada las personas entrevistadas puesto que, al preguntarles por este principio, responden que defender los Derechos de la Infancia exige un compromiso para que se ejerzan. De esta manera, declaran que si

por ejemplo, te dicen que hay que hacer una excursión y hay que pagar tanto, pero sabes que algunos alumnos no pueden permitírselo. Esto es una actuación segregadora porque estás poniendo una barrera económica cuando la escuela pública debe ser accesible a todas las personas independientemente de sus circunstancias económicas. Si estás comprometido, eres inclusivo siempre, tienes

que mantenerte ahí, tienes que luchar, enfrentarte a personas que tengan principios contrarios a ti (E2, anexo 2, p. 13).

Por tanto, creen que este compromiso requiere también de una coherencia entre las palabras y las actuaciones porque “todos tus valores, todos tus aprendizajes, tus conocimientos, tus actitudes, toda tu identidad docente, la vas a transmitir a tu alumnado, y eso que transmites se queda en ellos [...] y se lo transmitirán a sus familias, amigos, etc.” (E3, anexo 3, p. 20). En consecuencia, en una reunión del PID exponen que “los maestros no cambiamos el mundo, sino cambiamos a las personas que cambiarán el mundo” (anexo 5, p. 34).

Asimismo, Watkins (2012) expone la necesidad de que el profesorado reflexione y asuma la responsabilidad de seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Respecto a esta idea, encontramos que en uno de los puntos del decálogo se hace referencia al profesorado crítico reflexivo y todas las personas entrevistadas creen que es necesario que el profesorado sea capaz de reflexionar sobre lo que le rodea y sobre su propia actuación como docente. También se aportan argumentos para defender esta capacidad del profesorado: la reflexión lleva a una evaluación y el profesorado debe estar continuamente evaluándose para mejorar su función docente (E3). Del mismo modo, se recalca la necesidad para el profesorado de autonomía de pensamiento, palabra y actuación, es decir, “que primero tengas criterio propio de pensar, luego de hablar y luego obviamente de actuar” (E2, anexo 2, p. 12).

Por otro lado, las personas entrevistadas también piensan que el profesorado tiene que tener ganas de aprender para ofrecer una educación inclusiva porque “nos tenemos que estar renovando constantemente” (E2, anexo 2, p. 9), “tenemos que adaptarnos y aprender día a día del alumnado, del contexto, de las familias” (E3, anexo 3, p. 18). De esta manera, el profesorado tiene que leer, pero no solo libros, sino también el mundo, tiene que ser una persona curiosa, culta y que conozca lo que está pasando (E4). Además, durante la observación participante en las reuniones del PID, hemos comprobado que sus miembros están continuamente leyendo, hacen referencia a artículos para argumentar sus opiniones, comparten artículos de interés y realizan tertulias dialógicas.

A estas características, las personas entrevistadas añaden la necesidad de que el profesorado sea resiliente, se mantenga firme, no tire la toalla y sea positivo para luchar por la educación inclusiva (E2); que tenga valores como la colaboración, que sepa trabajar en equipo para superar el neoliberalismo actual; y que tenga voluntad, que sea capaz de

soñar porque “si tú no tienes ideales de cómo debe ser la escuela y la educación, si no eres capaz de soñar, no puedes ser un buen maestro” (E4, anexo 4, p. 24), porque como se plantea en una reunión del PID “la educación tiene una parte utópica, tenemos que creérselo para que sea una realidad” (anexo 5, p. 36), “si no educamos para transformar, no sirve para nada” (anexo 5, p. 36), la educación tiene que ser un sentimiento, tiene que hacer que nos palpite el corazón, tenemos que vivir la educación (E2).

Las personas participantes del PID intentan responder a estas características como docentes. En una de las píldoras exponen que quieren “vivir la pasión de la educación, que es el corazón de nuestra profesión” (anexo 9, p. 44) y se comprometen “a leer más sobre educación, a no aislarnos, a unirnos y a participar en grupos y movimientos, como los de renovación pedagógica” (anexo 9, p. 44).

De esta manera, Watkins (2012) y Torrego (1997) piensan que sería necesario que la formación inicial fomentase el trabajo colaborativo, actitudes positivas hacia la diversidad, la consecución de la integración como ideología y la reflexión. Las personas entrevistadas coinciden con esta idea, creen que para conseguir un profesorado con las características expuestas, lo principal es dar una buena formación inicial en la que se enseñe a colaborar y no a competir; en la que se enseñe a pensar, a reflexionar críticamente; en la que se desarrolle ese compromiso y ética que han comentado anteriormente; en la que se vincule la Universidad con la escuela para que se sepa la realidad de las escuelas; en la que se fomenten vivencias significativas y buenas prácticas que les marquen; y en la que se trabajen temas como la educación inclusiva y no solo ligada a la educación especial, que se haga ver la inclusión como una cuestión ética y política que busca el bien para todos. Este descontento con la formación inicial también se manifiesta en la reunión del PID del 14 de mayo,

varias estudiantes muestran su descontento ya que, por ejemplo, les enseñan muchas metodologías activas, pero si no tienes la suerte de tener experiencias enriquecedoras en las prácticas, nunca las aplicas y el profesorado de la Universidad tampoco te enseña con el ejemplo, sino que te dice que hay utilizar esas metodologías, pero ellos o ellas no las usan (anexo 5, p. 38).

Además, piensan que también sería necesaria una formación permanente como la que reciben en el PID, ya que aquí se informan, comparten y ven que la educación inclusiva puede ser una realidad (E3).

Que todas las personas entrevistadas coincidan en que lo primero para conseguir formar buenos y buenas maestras sea cambiar la formación inicial se debe a sus vivencias, a que ninguna ha recibido una educación formal en educación inclusiva. Declaran que durante su formación inicial había asignaturas de atención a la diversidad enfocadas al paradigma del déficit, en las que se entendía la diversidad ligada a la educación especial, se interpretaba como algo peyorativo. Junto con ello, la segunda entrevistada añade que durante la carrera te enseñan a hacer muchas Unidades Didácticas en las que hay un punto dedicado a la atención a la diversidad. Expone que en este punto tienes que inventarte uno o dos casos de alumnos con necesidades educativas especiales y se pregunta ¿por qué en atención a la diversidad pongo 2 alumnos si voy a tener 25?, ¿los otros 23 no necesitan una educación inclusiva?, ¿no forman parte de la diversidad?, ¿qué política estoy llevando a cabo?, ¿dónde está la ética y mi labor social? Por ello, afirma que en la formación inicial nos enseñan una educación segregadora, excluyente y que clasifica, que te pone una etiqueta. Del mismo modo, la tercera entrevistada, detalla que al principio pensaba que las escuelas de educación especial tenían que existir, le parecía normal y común, creía que eran necesarias para esa inclusión. Sin embargo, a través del PID, descubrió que para tener una inclusión real estos niños deberían estar en colegios ordinarios con las medidas y recursos necesarios.

Por tanto, la formación que han recibido sobre educación inclusiva la han tenido que buscar o han tenido la suerte de encontrarla, como comenta la segunda entrevistada, por un incidente crítico, la incorporación al PID. De esta manera, todas las personas entrevistadas hacen alusión al Proyecto de Innovación Docente en Educación Inclusiva como un medio de formación permanente sobre este tema. La primera, segunda y tercera entrevistada coinciden en que para ellas el PID fue un despertador que les hizo descubrir la educación inclusiva, fue el comienzo de su formación en este ámbito y creen que necesitan el proyecto para seguir formándose como docentes y como personas. Por su parte, el cuarto entrevistado, cree que el PID le aporta a su formación docente en educación inclusiva el tener una estructura de red internivelar con diferentes puntos de vista.

Sin embargo, hay docentes que no han tenido la suerte de encontrar un medio de formación permanente y se han conformado con la formación recibida en la Universidad. Incluso la segunda entrevistada expone que no sabía lo que era un PID hasta que realizó su TFG. Por ello, también es necesario que estos grupos de formación sean difundidos.

Respecto a los valores en la enseñanza y el aprendizaje, base del trabajo de todos los docentes en la educación inclusiva descritos por Watkins (2012) podemos concluir que las personas del PID creen que es necesario que el profesorado valore la diversidad como un aspecto positivo, apoye a todo el alumnado independientemente de sus características y circunstancias, trabaje en equipo con las personas pertenecientes al contexto educativo y tenga un desarrollo personal y profesional continuo. Además, al igual que Torrego (1997), hacen referencia a la necesidad de cambio en la formación inicial como punto de partida para transformar la escuela.

3. CONCIENCIA DE GRUPO

Los participantes del PID plantean en su página de Facebook (anexo 8) que “la educación es una tarea de todas las personas. Por eso, se hace imprescindible una buena coordinación docente y una buena colaboración escuela-familia” (PID, 2021). En este punto, vamos a incidir en la primera idea, la colaboración docente, en este caso, entre los miembros del PID.

Los MRP se centran en dirigir la formación y autoformación del profesorado a través de la renovación pedagógica y la reflexión compartida para conseguir una transformación educativa y social. En relación a ello, los participantes del PID afirman en la píldora correspondiente al principio 9: *Coordinación profesional y profesional/familiar*, que “es necesario tejer redes de complicidad entre los propios docentes” (anexo 9, p. 46) y una de las recomendaciones que aportan es generar intercambios de docentes y experiencias entre escuelas.

Las personas entrevistadas exponen que decidieron participar en el PID porque les aporta aprendizaje a través de la reflexión, la investigación, el diálogo y el intercambio de experiencias. En este sentido, López (2008) comenta que las redes suponen un estímulo para el desarrollo profesional docente, la circulación horizontal del conocimiento y los participantes se vinculan en relaciones que trascienden el propio centro. Además, uno de los objetivos principales de estas redes es el aprendizaje mediante el intercambio de experiencias y de información.

De esta manera, las informantes añaden que se trata de una red de confianza en la que te sientes cómoda. Incluso la segunda y tercera entrevistada, que tienen una menor experiencia, cuentan que al principio se veían pequeñas, se infravaloraban a ellas mismas pensando que venían a aprender y no a enseñar, que no podían aportar nada. Sin embargo,

afirman que las personas del PID te hacen sentir valorada, te acogen como una más y gracias al proyecto han comprendido que todos son compañeros y que pueden aportar ideas, como, por ejemplo, describir las carencias que han encontrado en su formación inicial.

Por otro lado, los MRP se basan en el intercambio de saberes obtenidos a través de la investigación, la reflexión colectiva y la cooperación entre docentes (Martínez, s.f.). En las diferentes observaciones participantes se puede apreciar que el PID constituye un proceso de aprendizaje social y colectivo, en el que todos aprenden haciendo, participando y colaborando (López, 2008). Al narrar las observaciones, nos percatamos de que en todas se emplean verbos en plural que hacen referencia a todo el grupo, “*han decidido* que aquellas participantes que trabajan con el alumnado, hablasen sobre alguno de los principios [...]” (anexo 5, p. 32), “*creen conveniente* crear un canal de YouTube para difundir las píldoras [...]” (anexo 5, p. 32). Por tanto, aunque en ocasiones trabajan por pequeños grupos, las decisiones las toman conjuntamente. Incluso en una de las reuniones de las personas encargadas de producir las píldoras, decidieron “realizar paletas de colores y diferentes pruebas de vídeo para enseñarlas en la próxima reunión a todos los integrantes del PID y decidir cuál se utiliza” (anexo 5, p. 34).

Igualmente, los MRP son grupos formados por enseñantes autónomos y autoorganizados de diversas etapas educativas (Roger, 2010). Moraña y Parrilla (2006) exponen que la formación en grupo es más enriquecedora si es heterogénea. En el PID, participan personas de distintos niveles y roles educativos, por lo que es “como un engranaje, en el que una rueda sola no sirve para nada, pero si se junta con otra puede formar algo maravilloso” (E2, anexo 2, p. 11). Esto se ve reflejado en su trabajo diario, mientras unas personas se encargan, por ejemplo, del blog, otras les aportan experiencias inclusivas que han desarrollado en el aula y que pueden incluir en ese blog.

Además, las redes de formación permiten combatir el aislamiento del profesorado ofreciendo apoyo social (López, 2008). Este apoyo se ve reflejado en el PID puesto que para las personas participantes, el PID, no solo sirve para hablar de educación inclusiva o para crear el “Manual de Acción para la Inclusión”, es un sitio en el que te comprenden y si tienes un problema te van a apoyar, a dar ideas de cómo afrontarlo y te van a ayudar a solucionarlo. Por ejemplo, durante la tertulia realizada en la reunión del 14 de mayo, una integrante del PID cuenta que “está continuamente debatiendo con compañeros de su colegio sobre la obligación de seguir todo lo que expone el currículo. Otras participantes

le exponen sus argumentos e ideas para saber defender su postura” (anexo 5, p. 37). Sin embargo, durante las reuniones, la mayor parte del tiempo se destinaba a la difusión del manual y no se fomentaba tanto el apoyo entre los participantes o el intercambio de experiencias.

Siguiendo a Moriña y Parrilla (2006), podemos decir que el PID es un grupo heterogéneo, voluntario, orientado a la formación, colaborativo, inclusivo, democrático y con objetivos e ideas comunes. En este sentido, de acuerdo con López (2008) el PID constituye una red de innovación educativa que promueve la formación docente, sirve de apoyo y genera un aprendizaje social y colectivo.

Por tanto, el PID de Educación Inclusiva guarda una relación con los objetivos y características de los MRP. Además, al igual que estos grupos promueven la innovación y actitud crítica con el fin de mejorar la respuesta que ofrecía la institución escolar a los retos educativos que la sociedad planteaba (Pericacho, 2014), el PID contribuye a superar los retos en la formación docente que derivan de la educación inclusiva.

4. PROCESO DE ELABORACIÓN DEL “MANUAL DE ACCIÓN PARA LA INCLUSIÓN” Y GRADO DE SATISFACCIÓN DURANTE EL PROCESO

Las personas entrevistadas nos cuentan que la idea de elaborar el “Manual de Acción para la Inclusión” surgió a raíz de encontrar que las prácticas de educación inclusiva están muy poco extendidas en los Centros. Entonces, como el PID emplea la investigación-acción como vía, decidieron investigar el problema, hacer un diagnóstico y encontrar una solución. Buscando alternativas, surgió la idea de elaborar un manual en el que se difundieran los conocimientos sobre educación inclusiva de los participantes del PID con una fundamentación teórica que pueda tener una trascendencia práctica. Querían hacer algo accesible, reflexivo y sustentado en los principios de la educación inclusiva, que se pudiese compartir y difundir. De esta manera, pretenden llegar a más personas y provocar un impacto en la realidad.

En cuanto al proceso, exponen que al principio comenzaron con la parte teórica, de investigación y decidieron entre todos los diferentes puntos del decálogo. A continuación, repartieron los diferentes principios según sus intereses, establecieron una estructura y los fueron desarrollando. Este año, nos cuentan, que están difundiendo el manual a través de píldoras, de un blog y de redes sociales y nos comentan que esta

difusión permite que el manual sea inclusivo ya que, de esta manera todas las personas pueden acceder a él, por ejemplo, las personas que no saben leer pueden escuchar la información a través de las píldoras (E2).

Todas piensan que este proceso ha sido adecuado puesto que ha sido inclusivo en sí mismo, reflexivo y crítico, “todos dábamos nuestra opinión, debatíamos y llegábamos a una conclusión en la que estuviésemos de acuerdo” (E3, anexo 3, p. 20), “todos vamos creando un pensamiento colectivo que es muy oportuno” (E4, anexo 4, p. 29). Este proceso inclusivo y reflexivo se aprecia en la observación participante, ya que, como hemos comentado anteriormente, las decisiones las tomaban democráticamente, por ejemplo, en la reunión del 17 de diciembre

se discute sobre cómo debe ser la portada: “debe transmitirnos diversidad e inclusión”, “debe ser sugerente, podemos traspasar el orden de la aceptación natural”, hablan sobre diferentes imágenes que tienen y se deciden por una imagen en la que salen manzanas amarillas y una roja (reflejando esa diversidad) cogida por la mano de un niño (reflejando la inclusión). Por lo que deciden emplear las manzanas como símbolo de unificación de los diferentes materiales realizados (anexo 5, p. 32).

Además, creen que este proceso “ha sido un proceso de aprendizaje porque realmente para el día de mañana sirve de punto de partida y te permite ver tangible esto de la educación inclusiva” (E2, anexo 2, p. 14). Junto con ello, el cuarto entrevistado manifiesta que a él personalmente le ha enriquecido, animado y estimulado el poder ver a personas trabajando con ganas e ilusión.

El único aspecto negativo del proceso al que hacen referencia es el tiempo: “yo creo que ha sido adecuado, pero ha sido muy lento” (E4, anexo 4, p. 28). Comentan que hubo un parón debido a la situación sociosanitaria provocada por el COVID-19. Sin embargo, durante la observación participante, hemos podido comprobar que se iban marcando unos tiempos para realizar los diferentes pasos, como, por ejemplo, grabar los audios de las píldoras (anexo 5, p. 34) y la mayor parte de las veces, esos tiempos eran cumplidos por todos los participantes.

Respecto al grado de satisfacción, todas las personas entrevistadas han afirmado que se han sentido cómodas durante el proceso, “nos lo hemos pasado bien, hemos disfrutado mientras lo hacíamos” (E3, anexo 3, p. 20) porque, como hemos comentado en

el anterior apartado, se trata de un grupo colaborativo en el que todos se apoyan, se tratan con respeto y disfrutan con la educación. Sin embargo, la situación de crisis sociosanitaria provocada por el COVID-19 ha provocado que las reuniones tuviesen que realizarse por vía telemática, lo que ha supuesto una dificultad tanto para la elaboración del manual como para el desarrollo de relaciones más personales entre los participantes.

Por todo ello, podemos decir que el proceso ha sido adecuado ya que guarda coherencia con el discurso que intentan difundir. Se trata de un proceso de aprendizaje planificado, inclusivo, democrático, crítico y reflexivo con el que están consiguiendo los objetivos propuestos en el blog, ya que están aportado propuestas de innovación educativa y están colaborando con la comunidad educativa a través de la difusión del manual.

5. APRENDIZAJES OBTENIDOS CON LA ELABORACIÓN DEL “MANUAL DE ACCIÓN PARA LA INCLUSIÓN”

Los aprendizajes obtenidos con la elaboración del manual han dependido de la experiencia de cada persona entrevistada. La segunda y tercera entrevistada hacen alusión a que todo lo que saben sobre educación inclusiva lo han aprendido con este proceso, “si hay 14 puntos he aprendido todos los principios” (E2, anexo 2, p. 14). Además, añaden que han aprendido a reflexionar, a ser críticas, a observar, a analizar y a colaborar. De esta manera, la segunda entrevistada comenta: “como yo lo he trabajado, lo he vivido, lo he sentido, ha quedado en mí, si no, no te estaría contando todo esto” (anexo 2, p. 15).

Por su parte la primera entrevistada y el cuarto entrevistado coinciden en que han aprendido a tener argumentos, a tener ideas más claras sobre la educación inclusiva, como el aspecto ético de la educación. Además, el cuarto entrevistado, explica que “había una cosa que sabía que es la fuerza del grupo, de lo colectivo, pero ese aprendizaje se me ha reforzado” (anexo 4, p. 29) y añade que ha aprendido a tener confianza en las personas, en el grupo, en la red. Igualmente, como coordinador del proyecto, hace referencia a que durante este proceso ha obtenido un aprendizaje vicario en el que ha visto cómo otras personas aprenden a través de su curiosidad y sed de aprendizaje.

A través de la observación participante en las reuniones del PID y del análisis de los materiales, hemos podido comprobar que, además de todo lo que han comentado las personas entrevistadas, con la elaboración del manual han desarrollado su capacidad creativa al difundirlo; han sido capaces de sintetizar la información más relevante en pequeños vídeos y de adaptarse a las circunstancias de pandemia actual para seguir con

su labor; así como a la sociedad de la información creando una página de Facebook, un canal de YouTube y un blog. Pero, lo más relevante, es que han sido capaces de crear un recurso “que lo único que va a hacer es ayudarte” (E3, anexo 3, p. 19) y para ello, han tenido que soñar porque, como exponen en una reunión del PID, “la educación tiene una parte utópica, tenemos que creérselo para que sea una realidad” (anexo 5, p. 36).

Podemos concluir que la elaboración del manual, ha hecho que las personas participantes aprendan a ser mejores docentes y mejores personas (E3), puesto que muchas de las características que han comentado que debe tener un docente para ofrecer una educación inclusiva, las han desarrollado con la elaboración del manual.

6. FUNCIONALIDAD DEL “MANUAL DE ACCIÓN PARA LA INCLUSIÓN”

Todas las personas entrevistadas coinciden en que el manual es aplicable a todas las escuelas, porque “parte de las necesidades y los intereses de maestros que están a pie de aula” (E2, anexo 2, p. 15). Afirman que se puede utilizar en cualquier contexto, realizando las adaptaciones necesarias y que, aunque en algunos contextos sea más difícil tenemos que seguir siendo inclusivos, tenemos que seguir intentándolo. Argumentan que la educación inclusiva es una educación para todas las personas. Entonces, este manual tiene que ser inclusivo, tiene que poder aplicarse en todas las escuelas porque la buena educación es aplicable a todos.

Además, comentan que no es que se pueda poner en práctica el manual, sino que se debe. Pero, al preguntarles que habría que hacer con las personas y escuelas que no quieren aplicarlo, todas dicen que no hay que imponerlo “porque no hay que obligar a nadie a hacer nada que no haya razonado y asimilado” (E1, anexo 1, p. 5), porque sería incoherente con el discurso que transmiten. En consecuencia, hacen referencia a la necesidad de ser una lluvia fina que va calando. Con esta idea, quieren decir que hay que partir del diálogo para hacerles ver la importancia que tiene la educación inclusiva, habría que hacerles reflexionar, dudar, empatizar o enseñarles ejemplos prácticos de educación inclusiva. Junto con esto, añaden que se podría invitar a estas personas al PID, a que viesen cómo funciona, a hacerles reflexionar y a mostrarles evidencias de que la educación inclusiva puede ser una realidad. De esta manera, acompañándoles y dándoles herramientas, piensan que podrían crear en las personas ese compromiso con la educación inclusiva.

Por tanto, creen que el manual puede contribuir a que la educación inclusiva sea una realidad. Incluso, la primera entrevistada cuenta que ella al leerlo, ha mejorado sus prácticas en el aula, afirman que el manual ya está siendo aplicado por los participantes del PID. Además, esto lo podemos apreciar en el apartado de “Experiencias educativas” que hay en el blog en el que “se explican diferentes experiencias relacionadas con la educación inclusiva que han realizado miembros del PID” (anexo 7, p. 39). Sin embargo, hacen referencia a que la educación inclusiva es un proceso en el que hay muchos pasos. Por esta razón, siempre vas a tener que estar aprendiendo y adaptándote. Entonces, el manual es un grano de arena en el camino que te ayuda a empezar por cosas sencillas, las cuales pueden desencadenar otros procesos.

En este sentido, podemos afirmar que los participantes del PID han creado un manual que contribuye a lograr que la educación inclusiva sea una realidad y lo han hecho guardando una coherencia con el discurso que difunden en este manual.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

En el presente capítulo exponemos las conclusiones obtenidas de la investigación, atendiendo a los resultados que hemos recogido a través de los diferentes indicadores propuestos y a los objetivos que nos hemos planteado al comienzo del proyecto. También se ofrece, de manera muy breve, una metaevaluación de la investigación, señalando algunas limitaciones y posibles líneas de continuidad de la misma.

Respecto al primer objetivo, *conocer y describir el significado y los elementos fundamentales de la educación inclusiva, así como sus implicaciones*, podemos afirmar que lo hemos conseguido a través de la elaboración del marco teórico atendiendo a diferentes definiciones y propuestas de distintos autores. Con ello, hemos podido concluir que la educación inclusiva es un concepto amplio que atañe a todas las personas y supone un desafío a nivel ético, social y político.

De la misma manera, el segundo objetivo, *estudiar y analizar las implicaciones que la educación inclusiva y su puesta en práctica tienen para la formación del profesorado*, lo hemos logrado a través de la elaboración del marco teórico, documentándonos sobre la importancia de la formación docente, sus influencias y los retos que la formación docente tiene respecto a la educación inclusiva. Como resultado, hemos comprobado que una buena formación docente, tanto inicial como permanente es

imprescindible para ofrecer una educación inclusiva. A la consecución de estos dos primeros objetivos ha contribuido no solo la literatura científica y pedagógica que hemos utilizado para elaborar el marco teórico, sino también los documentos, materiales y opiniones que han utilizado o expuesto las personas integrantes del PID analizado.

En cuanto al tercer y cuarto objetivo, *valorar la relación del Proyecto de Innovación Docente (PID) con la educación inclusiva y con la formación del profesorado y describir, analizar y valorar cómo la realización del “Manual de Acción para la Inclusión” ha influido en el pensamiento y en las actuaciones educativas de los participantes del PID*, se han llevado a cabo, a través de los resultados obtenidos a partir del estudio de casos.

Al emplear varias técnicas e instrumentos para la realización de los resultados hemos comprobado que hay una coherencia entre lo que cuentan las personas entrevistadas, lo recogido en la observación participante y la información obtenida del análisis de los materiales. Esto nos ha permitido desarrollar la triangulación, que, en una investigación cualitativa como esta, supone la confirmación del análisis que hemos realizado mediante la combinación de diferentes clases de datos, técnicas de investigación y sujetos participantes.

De esta manera, hemos podido comprobar, las ideas, concepciones e implicaciones que tienen los miembros del PID respecto a la educación inclusiva, así como la formación que obtienen en el proyecto sobre educación inclusiva. Estas personas tienen un concepto de inclusión diverso y abierto, son personas que se encuentran realmente comprometidos con la educación inclusiva, lo que implica que tengan ganas de seguir aprendiendo y de participar en el PID, ya que es en el proyecto donde la mayoría ha encontrado la formación sobre educación inclusiva que no han obtenido durante su formación inicial. Además, en el PID han aprendido a colaborar, a ser una red de innovación docente con intereses y metas comunes.

Respecto al “Manual de Acción para la Inclusión”, hemos comprobado que el proceso de elaboración ha sido adecuado y coherente con el discurso que difunde; que su elaboración ha sido enriquecedora para los participantes del PID ya que les ha supuesto un aprendizaje como personas y docentes; y que el manual realmente puede contribuir a que la educación inclusiva sea una realidad.

Por todo ello, en líneas generales, podemos decir que la investigación ha sido positiva puesto que las tres vertientes analizadas nos han mostrado datos relevantes y esperanzadores para lograr que la formación docente en educación inclusiva permita construir prácticas y escuelas inclusivas.

Durante el estudio hemos encontrado algunas limitaciones e inconvenientes, las cuales deben tenerse en consideración:

- El desconocimiento de la existencia del PID: si se hubiese participado en cursos anteriores tendríamos un mayor conocimiento de su funcionamiento y de la elaboración del “Manual de Acción para la Inclusión” puesto que nos incorporamos cuando el manual ya estaba elaborado. No obstante, esta situación nos ha permitido estar en el proceso de difusión del manual y contar con más materiales para analizar.
- Las circunstancias derivadas de la crisis sociosanitaria originada por el COVID-19, han provocado que la realización de las reuniones del PID y de las entrevistas hayan tenido que realizarse de manera telemática. Esta situación ha afectado al carácter íntimo y personal de la observación participante y de las entrevistas etnográficas. Hay que aclarar, no obstante, que esta situación se tuvo en cuenta para la selección del tema y la propuesta de la investigación.
- Se trata de la primera investigación que hemos realizado, por lo que no contamos con una experiencia que nos permita mejorar el proceso llevado a cabo.
- El TFG debe tener una extensión determinada lo que limita el desarrollo de la investigación.

Por último, como punto de prospectiva de la investigación, podríamos continuar investigando el PID como red de formación; el proceso de inmersión de nuevos miembros en el PID; o la aplicabilidad y funcionalidad del “Manual de Acción para la Inclusión” en diferentes contextos.

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.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusión*. Londres: Routledge.
- Álvarez, C., & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, 23-50.
- Área de Formación e Innovación Docente de la Universidad de Valladolid (15 de julio de 2019). Proyectos de Innovación Docente. Convocatoria 20-21.
- Arnáiz Sánchez, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- 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.
- Balcázar, P. (2005). *Investigación cualitativa*, Toluca México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. *Investigación cualitativa en educación musical*, 298, 23-38.
- 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.
- Barba, R. A., Barba, J. J. & Martínez, S. (2016). Formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos educativos*, 19, 161-175.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

- Blanco, R. (Coord.) (2010): "El derecho de todos a una educación de calidad". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(2), 25-153.
- Booth, T. y Ainscow. M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid.
- Castellanos, S. H. & Yaya, R. E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, 1-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325005.pdf>
- Codina, M. T. (2003). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia de la Educación*, (21), 91-104.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Domínguez, J. (2021). La educación es una actividad esencialmente ética. *El Diario de la Educación*. Recuperado de <https://acortar.link/DgoGu>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias pedagógicas*, 27, 259-284.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz y Tierra: Sao Paulo.
- Gajardo, K. & Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5 (1), 11-38.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- Grupo LACE (1999). Introducción al estudio de caso en educación. Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Cádiz. Recuperado de <https://cutt.ly/6yNEt93>
- Hernández, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la Transición. El encuentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica y el Ministro Maravall. *Revista d'Història de l'Educació*, 18, p. 81-105. Recuperado de <https://www.uv.es/bonafe/articles/Qu%c3%a9%20significan%20MRPs%20.pdf>
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2), 2-11.
- Llorente, M. A. (2003). Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *Tabanque*, (17), 71-86.
- López, M. Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 193-205. Recuperado de <https://n9.cl/nuu4v>
- Marshall, Catherine & Rossman, Gretchen B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 6, 41-50.
- Martínez, J. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En J. B. Martínez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 57-69). Granada: Universidad de Granada.
- Martínez, J. (S.F.). ¿Qué son los Movimientos de Renovación Pedagógica? Yo Estudié en la Pública. Recuperado de <https://cutt.ly/kyNEKAB>
- Martínez, M. (2021). El compromiso de la escuela democrática para educar en la diversidad y por la diversidad, también en las escuelas concertadas. *El Diario de la Educación*. Recuperado de <https://n9.cl/my2pk>
- Mena, J. J. & García, M. L. (2013). El papel de la reflexión crítica en la construcción del conocimiento práctico docente. *Tendencias pedagógicas*, 22, 197-210.

- Moriña, A. & Parrilla, Á. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 229, 517-539.
- Muntaner, J. J., Rosselló, M. R., & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>
- Ortiz, R. et al. (2018). La Democracia en Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: Evaluación de Prácticas Educativas Democráticas. *Revista Internacional para la Justicia Social*, 7 (1), 197-213. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/9586/9763>
- Pérez, C., Martínez, A., & Fernández, E. (2014). *Atrévete a innovar: Recetas para diseñar proyectos de innovación docente*. La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67.
- PID Educación inclusiva y formación en la práctica (s. f.). Proyecto de Innovación Docente a través de la investigación-acción participativa [Entrada blog]. Recuperado de <https://pideducacioninclusiva.wordpress.com/>
- Prats, E. et al. (2016). Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado. *Democracia y Educación en la formación docente*, 21-48.
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Rogero, J. (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 141-156.

- Rogero, J. (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 141-156.
- Santos, M. A. (1997). Profesores y profesoras para el cambio: Retos y esperanzas. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 29, 33-58.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin, y Y. S. Lincoln (Ed.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-462). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- 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 (0), 1-5.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Walker, R. (1983) La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. B. Dockrell y D. Hamilton (Comps.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Madrid: Narcea.
- 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).

ANEXOS

Los anexos descritos en el presente Trabajo de Fin de Grado se encuentran en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/14FhSITVNvuzQCkg2ZjWdNYMGIPO8u7P/view?usp=sharing>



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

ANEXOS

*LA ELABORACIÓN DEL “MANUAL DE ACCIÓN PARA LA
INCLUSIÓN” Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN
INCLUSIVA*



Autora: Laura Escalona Rubio

**Tutor académico: Luis Torrego Egido
y Judith Cáceres Iglesia**

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA 1.	1
ANEXO 2. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA 2.	6
ANEXO 3. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA 3.	17
ANEXO 4. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA 4.	22
ANEXO 5. OBSERVACIONES DE LAS REUNIONES DEL PID.	32
ANEXO 6. MATERIALES.	38
ANEXO 7. BLOG DEL PID.	38
ANEXO 8. PÁGINA DE FACEBOOK DEL PID.	40
ANEXO 9. CANAL DE YOUTUBE DEL PID.	40

ANEXO 1. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA 1.

P. ¿Qué es para ti la educación inclusiva?, ¿qué implicaciones tiene?

R. Las máximas expectativas del alumnado, la educación inclusiva es no ponerles etiquetas a los niños y dar a cada uno lo que necesita. Trabajar con ellos acorde de sus posibilidades e intentar verles con las gafas del futuro no del presente porque a veces lo que uno ve en el presente puede ser desalentador, tienes que ser capaz de ver eso chispazos que tienen, creer que se puede. La escuela tiene una función más allá de la transmisión de contenidos, no puede haber otro tipo de escuela y de educación que no sea la educación inclusiva. Un trabajo tiene un transcendencia social e incluso espiritual. Cuando te levantas por la mañana y sabes que tu trabajo sirve para algo afrontas las dificultades y es más alentador.

P. ¿Crees que has recibido una formación para llevar a cabo la educación inclusiva? En el caso de que contesten que sí: ¿dónde la has recibido? Y ¿cuándo la has adquirido?

R. No he recibido una educación formal que me ayudara a entender que es la educación inclusiva. Luego, a lo largo de mi carrera como docente sí que realice cursos de formación y sobre todo trabajos con otros compañeros que tienen estas sensibilidad y bueno, la sensibilidad que yo pueda tener. En la universidad a mí no me formaron para la educación inclusiva, la educación inclusiva era tratar niños con necesidades especiales y claro la educación inclusiva es mucho más que eso. No se trata de que un niño sea especial refiriéndonos a un niño muy diferente a los demás como un niño ciego y lo incluimos. La educación inclusiva incluye a todos. Entonces no recibí la formación para entender que la educación inclusiva es la buena educación dirigida a todas las personas.

P. ¿Entonces la formación que has recibido sobre educación inclusiva la has tenido que buscar tú?

R. Sí, pero no he sido consciente, no he hecho ningún curso sobre educación inclusiva, aunque ahora sí que estoy en el proyecto de innovación docente sobre educación inclusiva, pero ante de saber sobre educación inclusiva, cosas que hacía en el aula, mi forma de entender mi relación con los niños, eran actuaciones inclusivas sin que yo lo supiese. A partir del proyecto donde he teorizado me he dado cuenta que realmente

eran prácticas inclusivas y que la educación inclusiva está relacionada con muchos aspectos como la educación lenta o la sociología de la educación. Nunca había reflexionado sobre mi formación docente en educación inclusiva.

Nunca he recibido educación docente sobre formación inclusiva salvo en el PID y en otros aspectos que tienen relación con la educación inclusiva

P. En base a esa formación docente, ¿qué características crees que debe tener el profesorado para ofrecer una educación inclusiva?

R. Primero ser humanos y tener un compromiso social, no tener prejuicios con los niños. Sobre todo, no tener prejuicios y eso no quiere decir que no veamos la realidad

P. ¿Cómo crees que se consigue un profesorado con esas características?

R. Para no tener prejuicios es necesario alejarse de los comentarios que puedas escuchar cómo “es que los inmigrantes” ... y contestar no es que yo no tengo inmigrantes yo tengo personas. Es que con el tema de la inmigración siempre se une niño inmigrante cuando no son inmigrantes son niños nacidos en España con lo cual son españoles y si no han nacido en España se están criando en España por lo que se están desarrollando dentro de la cultura españoles por lo tanto son españoles, con el fracaso escolar. Y yo tengo niños de familias inmigrantes brillantes y niños de familias inmigrantes no brillante al igual que niños con familias españolas. Entonces tienes que intentar quitarte esos prejuicios tu sola y cuando escuchas comentarios como estos contestar e intentar hacer reflexionar a la otra persona.

En mi clase la mayoría de familias no habla español y la escuela tiene que dar respuesta a la necesidad de ese alumnado para que tenga las mismas oportunidades que los niños que tienen familias españolas y apoyo en casa. Los maestros tenemos que ser de alguna forma como médicos capaces de diagnosticar las necesidades de nuestros alumnos y buscar remedios, por eso no todos los colegios pueden funcionar igual y por eso es tan importante reivindicar desde el profesorado la autonomía del centro. La labor del maestro no es solo educar a los niños también es educar a los compañeros, primero con tu trabajo diario, por ejemplo, si te dice que no se puede hacer teatro con niños de 6 año demostrarle que si se puede. Primero predicar con el ejemplo y si luego escuchas barbaridades racistas o fascistas hay que hablarlo.

P. ¿Cómo conociste el Proyecto de Innovación Docente?, ¿por qué decidiste participar en él?

R. El coordinador del proyecto me lo comentó y quise participar en por qué creo que es importante que los profesores creamos redes. Como forma de supervivencia es importante saber que hay docentes que piensan como tú. Es importante que los profesores nos convirtamos en intelectuales y para eso tienes que estar al lado de otros profesores y que se debata, se compartan ideas y se conozca la teoría porque siempre se dice que la práctica es muy importante, pero sin una buena base teórica no se puede analizar o diagnosticar las necesidades del alumnado. Necesitamos tener ese armazón teórico potente para encontrar la problemática y que te haga buscar respuestas. El PID me hace sentir que pertenezco a docentes que piensas como yo. Es un espacio de reflexión, un factor muy importante porque sin reflexión no puede haber una buena práctica, no puede haber mejora. El PID te ofrece cuestionarte cosas, compartir y a veces un mar de lágrimas.

P. ¿Cómo crees que la participación en el PID influye en tu formación docente respecto a la educación inclusiva?

R. Te hace reflexionar algo que pensabas que era de una manera y te hacen ver que es de otra diferente. Te ayuda a categorizar, a poner nombres, te ayuda ser consciente de las cosas porque si yo no estuviera en el PID no sé si sabría lo que es la educación inclusiva, aunque es ciertos que una cosa es la teoría y la otra la práctica, es muy difícil hacer educación inclusiva porque por ejemplo en mi clase he tenido problemas de absentismo y no sabía cómo hacer educación inclusiva si ni siquiera vienen los niños al colegio. Cómo permitimos que a un niño con absentismo le quitemos el derecho a la educación. Antes las familias estaban muy implicadas en el colegio y con la situación de pandemia actual y las familias no pueden entrar a la escuela y eso está afectando a la educación inclusiva. Involucrar a las familias provoca que los niños estén más motivados dentro de la escuela.

P. ¿Cómo surgió la idea de elaborar el “Manual de Acción para la Inclusión”?

R. No estuve en ese periodo del PID. La idea es buenísima porque el tener un manual con unos puntos te da la teoría para bajarte a un nivel práctico. Por ejemplo, no

podemos decir que un niño de 3 años va a ir a la universidad, no sabemos lo que va hacer, en mi clase el año pasado los niños no llegaban a los objetivos y ahora los han alcanzado.

P. En uno de los puntos del manual habláis del profesorado crítico reflexivo, ¿por qué crees que el profesorado debe ser crítico y reflexivo para ofrecer una educación inclusiva?

R. Porque como te he dicho antes los profesores somos médicos, un médico te observa te analiza y con toda la teoría que ese medico sabe y toda su experiencia práctica te dice tienes esto y te voy a recetar esto. Un maestro tiene que ser igual, si a mí me llegan 17 niños que no saben escuchar tengo que decir porque no saben escuchar y que puedo hacer para que aprendan porque me interesa que apliquen una atención plena. Si un profesor no es crítico reflexivo que se dedique a otra cosa, que no trabaje con niños. Los profesores no pueden hacer todos los años lo mismo porque cada año tienen alumnos con características diferentes. Si tu consideras que el colegio es una institución vertebradora de este país tendré que ser capaz de reflexionar sobre lo que rodea y saber qué tipo de país quiero para empezar a practicarlo en el aula, si quiero una sociedad democrática tengo que reflexionar sobre eso y llevarlo a mi clase. No concibo un maestro que no sea crítico y reflexivo.

P. Además, en otro de los puntos hacéis referencia a la necesidad de que el profesorado se encuentre comprometido con la justicia social, ¿crees que es necesario este compromiso para ofrecer una educación inclusiva?

R. Si tu concibes que el colegio tiene que ser el órgano vertebrador social, que sea un lugar de encuentro donde nos encontremos distintos sectores sociales y convivamos. Si como profesor no te llena de rabia ver las distintas injusticias sociales cómo vas a hacer de tu colegio un lugar para cambiar las cosas. Tienes que creer en la función del colegio para acabar con las injusticias porque si no donde comenzamos la mejora de nuestro país.

P. ¿Crees que el proceso llevado a cabo para el desarrollo del manual ha sido adecuado?, ¿por qué? ¿Qué te ha parecido este proceso?

R. No he estado durante todo el proceso, pero me imagino que ha sido maravilloso porque el resultado es asombroso. Me parece muy bien el formato de reunirnos una vez

al mes que surja realizar una lectura para una tertulia dialógica. Es un lugar para hablar de todo que nos puede preocupar.

P. ¿Durante el proceso de elaboración del manual te has sentido cómodo/a?

R. Si, sino me iría.

P. ¿Qué has aprendido con su elaboración?

R. He aprendido mucho sobre todo a dar respuesta como argumentos para contestar a gente que hace comentarios en contra de la educación inclusiva y esos argumentos son una lluvia fina que va mojando hasta que cala en el pensamiento de otros docentes.

P. ¿Hay alguna idea o alguna parte del manual que te parezca más importante?, ¿cuál?, ¿por qué?

R. No, depende de tu sensibilidad, como de tu identidad docente o de la situación con el alumnado.

P. ¿Crees que el manual es aplicable a las escuelas?, ¿a todas las escuelas?

R. Sí, con mis niños hice una tertulia dialógica sobre unos de los puntos del manual y lo entendieron. Así los niños son conscientes de sus derechos, cuando hicimos debates de tertulias dialógicas sobre la inclusión los niños sabían decirme lo que es un buen profesor y lo que no es, sabían decirme que tipo de escuela querían.

P. ¿Qué crees que habría que hacer con el profesorado y las escuelas que no estén dispuestos a aplicar el manual?

R. No hay que imponer el manual porque no hay que obligar a nadie a hacer nada que no haya razonado y asimilarlo. Lo que sí que tengo claro es que hay que difundirlo, hablarlo con los compañeros. Primero hay que darles las herramientas a los docentes, hay que formarlos y luego acompañarlos en el proceso.

P. ¿Crees que el manual puede contribuir a lograr que la educación inclusiva sea una realidad?, ¿cómo?

R. Yo creo que sí, creo que yo al leerlo he mejorado mis prácticas en el aula. Creo que puede llegar a mejorar la práctica docente porque es muy sencillo de leer y porque pone cuestiones en la mesa que a lo mejor profesores nunca se han planteado. Además, consigue comprometer a los profesores con la justicia social.

ANEXO 2. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA 2.

P. ¿Qué es para ti la educación inclusiva?, ¿qué implicaciones tiene?

R. La educación que garantiza una educación de calidad para todas las personas, independientemente de las circunstancias o de las características de cada persona, esta educación llega a todos. El otro día leí un artículo de Varela que decía que la educación tiene que ser como el Sol, tiene que llegar su luz a todas las personas. Entonces, la educación tiene que iluminar a todos para permitir el desarrollo continuo a lo largo de nuestra vida.

Tiene implicaciones principalmente éticas, políticas y sociales. Éticas porque la educación inclusiva está cargada de valores, el valor de la empatía, de la participación, de la democracia, el respeto, la solidaridad, es una acción ética en sí misma. Política porque, ¿por qué hablamos de educación inclusiva si deberíamos hablar de educación en sí? Porque para mí no tendríamos que hablar ahora mismo de educación inclusiva, sino que la educación en sí tendría ya que ser inclusiva. Sin embargo, si hablamos de ello es porque existen otro tipo de educaciones y tú como maestra te tienes que posicionar, tienes que decidir en qué educación se va a desarrollar tu labor. Entonces, es una cuestión política en la que tú te estás posicionando y decides qué discurso vas a desarrollar y qué práctica. Sociales porque la educación es una labor social. Esto que hablamos muchas veces de que la escuela tiene que ser como un ascensor, tiene una labor de compensación. En la vida no nacemos todos con una igualdad de oportunidades, no es equitativa. La educación está también para eso, para que aquellas personas que tienen más dificultades por x motivos ya sean familiares, culturales, contextuales, en general, la educación tiene que hacer esa labor de compensación social para intentar que todos puedan acceder al final a un bienestar global.

P. ¿Crees que has recibido una formación para llevar a cabo la educación inclusiva? En el caso de que contesten que sí: ¿dónde la has recibido? y ¿cuándo la has adquirido?

R. No, en general no. He estudiado el Grado de Educación Primaria y mi valoración de mi formación inicial es bastante negativa respecto a la formación en educación inclusiva puesto que he tenido muy poquitas asignaturas que realmente han sido enfocadas a lo que es más bien la atención a la diversidad y el enfoque que se le ha dado tiene una carga enorme en cuanto al paradigma médico, al paradigma del déficit, es decir, que se entiende la diversidad para aquellas personas que tienen unas características que les hacen ser menos válida que la persona que no está caracterizada, discapacidad, deficiente, todo como peyorativo. A mí se me ha transmitido eso porque lo que he aprendido en la carrera era a diagnosticar, a decir qué alumnado tiene necesidades educativas especiales, qué alumnado tiene necesidades específicas de apoyo educativo. Entonces claro, yo he entendido la diversidad como un obstáculo para mí porque yo el día de mañana si me encuentro un alumno que le tengo que diagnosticar parece que es un problema porque ya tengo que llevar una serie de adaptaciones, voy a tener mucho más trabajo, la intervención de especialistas, etc.

Sin embargo, cuando llegué al PID en cuarto de carrera con mi TFG, me dijeron que yo también era diversa, que yo también formo parte de la diversidad y que la educación inclusiva no hay que aplicarla solo cuando tienes un niño diagnosticado con x cosa, la educación inclusiva tiene que estar siempre porque cualquier persona puede verse discriminada o excluida por cualquier motivo. Entonces claro, para mí ha sido un poco confuso llegar al entendimiento que tengo ahora del que yo partía influida por estas asignaturas de la carrera, ha sido un salto abismal, ha sido como madre mía, me han tirado todo lo que yo sabía o creía que era lo correcto y, de repente ahora he visto que no, que es otra cosa totalmente distinta.

Lo último de lo que me di cuenta es que en la carrera nos enseñan muchísimo, desde muchas asignaturas, a hacer Unidades Didácticas y siempre con la misma estructura. Y nos encontramos que en el antepenúltimo apartado pone “Atención a la diversidad” y ahí tenemos que poner, por ejemplo, tengo un alumno ciego, tengo un alumno que tiene dislexia, ¿por qué?, ¿por qué en atención a la diversidad pongo dos alumnos si vas a tener 25?, ¿los otros 23 no necesitan una educación inclusiva?, ¿no forman parte de la diversidad? Dices: ¿dónde está la ética?, ¿qué política estoy llevando

a cabo? Y, ¿dónde está mi labor social? En ningún lado. Entonces, ¿la educación inclusiva está en la formación? No, está una educación segregadora, excluyente y que clasifica, que te pone una etiqueta y dice: tú bien, tú puedes seguir el ritmo normal de la clase, pero tú no, tú te sales x horas, a ti te lo vamos a poner más fácil y lo señalas. Estas cosas durante la carrera las veía normal porque no me las había planteado, no tenía esta autonomía que tengo ahora de cuestionar las cosas, de analizar algo. Ahora me cuentas algo y digo vale, ahora voy a pensar en base a mis principios éticos o políticos si me vale o no me vale y soy capaz de decir: esto no lo paso. Pero, antes lo asumía y ya está.

P. Entonces, ¿cómo has conseguido esa formación en educación inclusiva?

R. Incidente crítico o epifanía, esto me pasó a mí, es un punto de inflexión, yo estaba en este mundo paralelo, estaba adormecida, en esto la atención a la diversidad, el diagnóstico, las clasificaciones, etc. Entonces, llegué al TFG y había un tema que era “Renovación pedagógica y educación inclusiva” y me llamó la atención. Se me propuso la oportunidad de participar en el PID y pensé: qué guay, pero no por la educación inclusiva porque no sabía sobre ello, sino porque pensaba: qué bonito que iba a trabajar con maestros, iba a estar en contacto con escuelas. De repente entré ahí y me agobié muchísimo porque me empezaron a contar todas estas cosas de educación inclusiva y no estaba entendiendo nada, o yo llevaba engañada estos cuatro años o ¿qué ha pasado? Y ahí empezó a transformarse mi concepción de la educación en sí, no de la educación inclusiva, sino de la educación en sí.

A raíz de hacer este TFG que me lo tutorizó el coordinador del proyecto, decidí continuar mi formación con un Máster, en el que he notado una gran diferencia respecto a la carrera puesto que en el Máster la mayoría de los profesores apuntan en la dirección en la que yo entiendo la educación inclusiva. Entonces, me he sentido reforzada, ahora es un pensamiento más colectivo. No solo son las personas del PID, sino que hay más personas que comparten este pensamiento. Además, hay una asignatura que se llama “Educación inclusiva y transformación de la escuela” que me ha encantado y te enseñan esta visión más positiva de la diversidad, como la entendemos en el PID. No tendríamos ni que hablar de diversidad porque ¿qué es la diversidad?, ¿qué es la normalidad?, ¿quién es normal y quién es diverso? Nadie es normal porque si tú eres distinta a mí ya eres diferente y, al contrario.

En el Máster he visto que este enfoque de la educación inclusiva se acerca más a lo que yo entiendo. A mí me da mucha pena porque de mi clase en el Grado únicamente

yo y otra compañera estamos haciendo el Máster. Entonces, las otras 58 personas restantes espero que hayan continuado su formación y ojalá hayan tenido la suerte de encontrarse con un PID como este o con otra vía formativa que les haya enseñado esto. Pero, ¿y si no? Estos profes, mis compañeros, ¿qué educación van a dar en el aula si se creyeron en su día como yo la idea de atención a la diversidad? Esto me da un poco de miedo, inseguridad y frustración. Considero que soy una afortunada.

P. En base a esa formación docente, ¿qué características crees que debe tener el profesorado para ofrecer una educación inclusiva?

R. Compromiso y coherencia lo primero. Pienso muchas veces en la afectividad, en el amor por los niños. Pero, lo primero el compromiso y la coherencia. Compromiso con la educación inclusiva, con este entendimiento de lo que es la educación inclusiva y gracias a ese compromiso tú guardes una coherencia porque mucha gente, me incluyo yo la primera, tenemos este discurso que suena muy bonito, pero es solo un discurso, ahora hay que llevarlo a la práctica, las palabras se las lleva el viento, de qué me sirve a mí contarte esto si luego llego a la clase y tiro por el suelo todas estas palabras. Entonces, si estoy realmente comprometida, creo que voy a guardar esa coherencia y voy a actuar en consecuencia. Mis actos se van a corresponder con las palabras que te estoy diciendo ahora.

Resiliencia también porque la educación inclusiva no es una realidad, hay muchos profesionales que tienen una concepción distorsionada de la educación. Por lo que es necesaria la resiliencia, el mantenerte firme, no tirar la toalla, ser positivo porque si no nunca vamos a llegar a decir pues sí lo he conseguido. Bueno, nunca se va a llegar a decir eso porque es un proceso continuo.

Todos los valores que te he comentado antes, como la colaboración porque tú solo no puedes hacer gran cosa, hay que compartirlo, dialogar, como hacemos en el PID: tengo este problema, pues podrías hacer esto, el decir si necesitas mi respaldo, estoy ahí. La colaboración, el darnos compañía entre nosotros, que ahora también que se está hablando del neoliberalismo, que somos muy competitivos, individualistas, egocéntricos, pues el luchar contra todo eso.

El tener ganas de formación. El no decir he terminado la carrera, a ver si me saco una plaza y ya está. Nos tenemos que estar renovando constantemente, pero no solo en la educación, sino en nuestra vida porque si no te vas a quedar anclado, no vas a vivir en tu

presente, te vas a quedar en el pasado. Entonces, esas ganas de formación continua hay que tenerlas, tener una sed constante de aprender, tener esa necesidad que salga sola de ti.

Mucha voluntad, es una labor que lo tiene que llevar implícito el querer dedicarte a esto. Yo sí que creo en la vocación, no en el discurso de me gustan los niños, sino porque me gustan más cosas, este sentido de la emancipación de la transformación. Que la educación sea un sentimiento, que nos palpite el corazón al hablar de educación. Estás tratando con personas, es necesario vivir la educación.

P. ¿Cómo crees que se consigue un profesorado con esas características?

R. Para empezar, dando una buena formación inicial, que no nos enseñen a competir por una nota, que entiendo que las calificaciones son necesarias por el sistema en el que estamos, pero que no compitamos entre nosotros, que nos enseñen a colaborar de verdad, no eso de vamos a hacer un trabajo cooperativo, que la ética, lo que te decía antes, lo sintamos de verdad, que no me importe dejarte un trabajo, compartir lo que yo sé para que lo sepamos las dos. A veces esto de la educación no nace, es como una planta, hay que regarlo un poquito. Entonces, si los profesores de la universidad nos regaran un poquito, sería maravilloso que nos creen esa cosa que nos mueve a seguir en la educación.

También que nos enseñen a pensar, a reflexionar críticamente. Me parece tan complicado el saber reflexionar con cabeza, con los pies en la tierra, aunque miremos al cielo por eso de la utopía. Pero mira, ahora he descubierto algo interesante para trabajar que son los dilemas morales, te plantean una situación conflictiva real y tú tienes que pensar cómo actuarías y justificarlo. Ahí creo que se puede trabajar muy bien esa reflexión. A través de esta reflexión puedes cobrar autonomía y poder decir que compartes una opinión porque realmente tengo unas convicciones propias, no porque me lo cuenten me lo creo y lo comparto. No nos tenemos que creer o aceptar todo lo que nos dicen los profesores, también somos compañeros, podemos aprender todos de todos.

P. ¿Cómo conociste el Proyecto de Innovación Docente?, ¿por qué decidiste participar en él?

R. Cuando llegó la hora de elegir TFG, me llamó la atención y lo cogí. En la reunión me comentaron las posibilidades que había y me pareció muy interesante lo del PID que no sabía ni lo que era, que estaban haciendo un manual y que si yo quería entraría a participar en el PID con maestros y compañeros. Además, la idea era ir a las aulas de

compañeros del PID y como estaba deseando ir a las aulas, lo escogí. Fue sin buscarlo, pasó el tren y me subí.

Decidí seguir en el PID porque tenía relación con el coordinador y como iba a estudiar el Máster, me dijo que había una beca de colaboración para trabajar con el departamento de pedagogía, me propuso trabajar en el PID. Me pareció muy buena idea y como había estado muy cómoda y me gusta estar ahí. Es una reunión mensual de trabajo, más bien de aprendizaje global, aprendes cosas de la vida. Nos juntamos personas que tenemos un gusto por la educación y me llena hablar con personas que tienen ese sentimiento igual que yo. Y yo que todavía estoy un poco alejada de las aulas, para mí es como una forma de incluirme en los colegios de los miembros del PID, me da esa fuerza a meterme en los colegios. Me gusta mucho, aprendo mucho, estoy muy cómoda, me genera confianza y al final no deja de ser una vía de formación. Todo eso que me faltaba de formación en el Grado, la estoy adquiriendo aquí. Es una profesión para toda la vida.

P. ¿Cómo crees que la participación en el PID influye en tu formación docente respecto a la educación inclusiva?

R. En un inicio, el PID fue un despertador, yo estaba dormida en ese mundo de las etiquetas, el diagnóstico, la clasificación y cuando llegué al PID desperté, de repente, hablaban de educación inclusiva, de la labor de compensación social, del maestro crítico reflexivo, de la organización del aula para atender a la diversidad, de incluir a todos los niños. Empecé a descubrir cosas, fue un poco brusco, pasé de un extremo, de lo que se supone que era un problema la diversidad, se solucionaba rellenando un escrito. Y, sin embargo, ahora, era mucho más complejo, estamos trabajando con personas, no máquinas. Al principio era como es muy difícil y lo sigo pensando, pero es lo que hay que hacer. Entonces, lo que me ha aportado el PID sobre educación inclusiva es todo, el conocerlo mismamente. Y todo este discurso que te estoy diciendo ahora de implicaciones éticas y así, yo no entendía este discurso, no hablaba así, ni las palabras como labor de compensación social, ni la implicación que lleva. El PID ha sido el comienzo de mi formación en educación inclusiva, de entenderlo de otra manera e incluso también a nivel personal, no ya solo a nivel docente, me ha cambiado la realidad. Ahora veo cualquier situación, por ejemplo, en la tele y me doy cuenta de muchas cosas.

Ahora el PID es como un motor que me mantiene ahí, porque quizá yo sola, si no hubiera participado en el PID, seguramente, aunque tenga en mente la educación inclusiva, me puedo a llegar a perder. Sin embargo, el PID es como un engranaje, que una

rueda sola no sirve para nada, pero si se junta con otra puede formar una máquina maravillosa. Necesito para continuar con este discurso y luego llevarlo a la práctica, seguir aprendiendo. Necesito al PID, me aporta tantas cosas para seguir creciendo como maestra y como persona.

P. ¿Cómo surgió la idea de elaborar el “Manual de Acción para la Inclusión”?

R. Yo no estuve en el comienzo de su elaboración, pero como me he documentado sé que el PID antes tenía otra temática y fue derivando en la educación inclusiva por su ausencia, para informarse y ser maestros inclusivos. Entonces, qué mejor manera que no solo quedarnos con este aprendizaje que estaban llevando a cabo los miembros del PID, qué mejor que no solo dejarlo en el discurso, sino que trascienda a una actuación, a una práctica, a algo más tangible, que tenga un impacto en la realidad. Entonces, yo creo que el manual tuvo la finalidad de que estas ideas, aprendizajes sean compartidas de manera inclusiva, con otros docentes o escuelas. Gracias al manual se pueden llegar a extender cuando se materialicen, todas estas ideas. Fue con la finalidad de compartir, de difundir enseñar lo que nosotras sabemos y quizá de debatir estas ideas.

P. En uno de los puntos del manual habláis del profesorado crítico reflexivo, ¿por qué crees que el profesorado debe ser crítico y reflexivo para ofrecer una educación inclusiva?

R. Porque, como te contaba antes, la educación inclusiva tiene implicaciones éticas, sociales y políticas. Entonces, si no tenemos autonomía, no tenemos un criterio propio, no cuestionamos la información que nos llega de diferentes sitios, somos como borregos hacia la misma dirección. Tenemos que ser críticos y reflexivos, tenemos que preguntarnos por qué. Y claro, si queremos que nuestros alumnos sean reflexivos y críticos, primeros tendremos que serlo nosotros. También por esto de la política, si estamos a favor de la inclusión tenemos que saber argumentarlo para que, si luego te encuentras, por ejemplo, con otros profes con ideas contrarias, sepas rebatirlo con argumentos. Tener autonomía de pensamiento, palabra y actuación, que primero tengas criterio propio de pensar, luego de hablar y luego obviamente de actuar y así guardar esa coherencia. Tenemos muy claro el discurso, pero indirectamente nos dicen que hay que poner etiquetas, el discurso puede parecer inclusivo, pero el trasfondo no lo es. Entonces, si tienes esa reflexión, puedes razonar esa incoherencia y llegar a reeducar a otros docentes o profesionales educativos.

P. Además, en otro de los puntos hacéis referencia a la necesidad de que el profesorado se encuentre comprometido con la justicia social, ¿crees que es necesario este compromiso para ofrecer una educación inclusiva?

R. Si no estás comprometido, tus actuaciones no van a ser inclusivas. Por ejemplo, te dicen que hay que hacer una excursión y hay que pagar tanto, pero sabes que algunos alumnos no pueden permitírselo. Esto es una actuación segregadora porque estás poniendo una barrera económica cuando la escuela pública debe ser accesible a todas las personas independientemente de sus circunstancias económicas.

Si estas comprometido, eres inclusivo siempre, tienes que mantenerte ahí, tienes que luchar enfrentarte a personas que tenga principios contrarios a ti.

El compromiso es un pilar y sin ese pilar se te cae la casa de la educación inclusiva. Por lo que es fundamental que estemos comprometidos y ese compromiso implica un sentimiento de que tú lo sientas, lo vivas, de que realmente creas en la educación inclusiva.

P. ¿Crees que el proceso llevado a cabo para el desarrollo del manual ha sido adecuado?, ¿por qué?

R. Desde que yo participé sí. El primer momento fue el teórico, el de investigación, el de decidir qué puntos iba a tener, al principio salían muchos y luego fuimos agrupándolos y se quedaron 14 puntos. A continuación, hicimos grupos, nos repartimos los puntos según nuestros intereses. Fue un trabajo inclusivo en sí mismo, todos pueden participar, todos podemos aportar, todos podemos aprender. Se hizo un trabajo muy bueno de investigación, de trabajo colaborativo entre nosotros. Por lo que están saliendo cosas muy chulas. Luego vino la pandemia y se paró por las circunstancias. Este año está muy bien lo que estamos haciendo ya tenemos el manual y lo estamos difundiendo a través de las redes. Estamos difundiendo este manual a la comunidad educativa, científica y social, a todas las personas que les llegue este manual. Es un proceso también muy importante para que les llegue a las personas el manual. Además, esta difusión permite que el manual sea inclusivo en sí ya que para las personas que no saben leer, por ejemplo, las píldoras realizadas les permiten acceder a la información. Para el curso que viene se está preparando una jornada de presentación del manual. Por lo que, este proceso está siendo coherente, tenemos ese compromiso de no quedarnos el aprendizaje para nosotros solo, sino que queremos compartirlo con todo el mundo que

quiera aprender. Te aporta unas pautas o una curiosidad por aprender, por ser más inclusiva. Estamos muy activos y se muestra en el manual nuestro compromiso con la educación.

P. ¿Qué te ha parecido este proceso?

R. Ha sido un proceso de aprendizaje porque realmente para el día de mañana sirve de punto de partida y te permite ver tangible esto de la educación inclusiva. El PID no es solo un discurso, tiene su fondo teórico. Ha sido un aprendizaje de empezar a creerme que el discurso que tenemos está fundamentado, que puedo reflexionar a partir de él.

P. ¿Durante el proceso de elaboración del manual te has sentido cómodo/a?

R. Sí, claro porque entré en el PID, entré desorientada, me sentía como que no podía aportar nada. Y como te decía antes, sigo aquí por la comodidad, porque me siento muy a gusto. Además, tuve una suerte tremenda porque con mi TFG pude ir a las clases de compañeros del PID y trabajé mano a mano con ellos y ahí cogí mucha confianza. Me acogieron desde el principio, pero por ese sentimiento de ser nueva, de infravalorarte por ser estudiante y decir yo vengo a aprender no a enseñar nada, pero realmente puedes aportar mucho, precisamente, lo de la formación inicial la deficiencia que tiene, que mejor que tú para contarlo, qué mejor que tú para analizarlo para ver cómo lo podemos mejorar desde aquí entre todos. Te hacen sentir muy valorada, eres una más, comencé a comprender que son mis compañeros, que no soy inferior por ser estudiante, soy una más, yo aprendo de ellos, pero es que ellos también aprenden de mí. Y esto te hace tener autoestima en la comprensión que tú estás creando sobre educación inclusiva. Me siento muy segura porque me siento también muy respaldada, lo he compartido con gente.

P. ¿Qué has aprendido con su elaboración?

R. La pregunta sería ¿qué no he aprendido? He aprendido todo, si hay 14 puntos, he aprendido sobre todos los principios, por ejemplo, tener las máximas expectativas del alumnado, yo nunca me había planteado que mis palabras tienen una repercusión, o sea yo tengo una responsabilidad afectiva sobre la gente que me rodea y mucho más sobre mis alumnos porque los niños son como esponjas, lo cogen todo. Lo que yo transmita con mis palabras y mis actos tiene una transcendencia enorme y yo eso antes no me lo planteaba. Sobre todo, he aprendido es esta autonomía de reflexión. Estos puntos nos los estableció una persona y los desarrollamos, sino que nos preguntábamos que nos parece

interesante, qué necesitamos para cambiar la educación a la educación inclusiva y reflexionábamos. Te enseña a reflexionar, a ser críticos, a trabajar de forma colaborativa. Entonces, todos los valores que te comentaba, el manual ha sido un medio práctico para aprender estos valores de verdad, lo vives hasta tal punto que te hace creer en ello, lo sientes así.

Además, cuando fui al aula de estos maestros, había aprendido a observar, a analizar y reflexionar tranquilamente con criterio, con un razonamiento pausado. Ha conseguido calar en mí, ha sido práctica, todo lo que yo te he contado lo he vivido. Hay una cosa que dice, si te lo digo lo olvidas, pero si te enseño a hacerlo lo aprendes y tú mañana lo enseñas. Entonces, como yo lo he trabajado, lo he vivido, lo he sentido, ha quedado en mí, sino no te estaría contando todo esto. Ha sido práctica de todo el discurso que tenemos y así hay una coherencia de verdad.

P. ¿Crees que el manual es aplicable a las escuelas?, ¿a todas las escuelas?

R. Sí, claro, sino fuera aplicable, ¿para qué lo estamos haciendo? Si este discurso tan bonito no puede llevarse a la práctica, ¿qué finalidad tiene? El manual no puede llegar a ser más realista, este manual ha sido elaborado por alumnos en formación, por maestros y maestras en ejercicio que están en las escuelas, saben de primera mano lo que hay en las escuelas. Entonces, si este manual parte de lo que piensan, de lo que saben estos maestros, ¿cómo no va a ser aplicable? Es más, si este manual ya se está aplicando, los maestros participantes del PID están trabajando en ello, en llevar este manual a la práctica inclusiva. Yo, personalmente te puedo decir que es así porque en mi TFG yo quería ver la coherencia entre el discurso y la práctica en el aula, y vi cómo 4 maestras llevaban a cabo la educación inclusiva en el aula. Un niño le preguntó a otro si podía hablar de él y el otro dijo sí y explicó lo que les había ocurrido en el colegio. Yo no había entendido nada, pero clara si vas a hablar de una persona, si vas a meter en un compromiso a una persona, tendrás que preguntarle y fue como qué lección me acaban de dar unos niños de 3 años, fíjate la honestidad, la empatía. Es aplicable porque parte de las necesidades y los intereses de maestros que están a pie de aula.

Sí, en todas las escuelas, porque si no, no sería un manual inclusivo. Es una labor muy complicada, por lo que será más factible en un contexto determinado con menos barreras. Pero, en otros contextos, dada la situación de nuestra sociedad con esto del neoliberalismo, será mucho más complejo. La educación inclusiva es una educación para

todas las personas por lo que, tiene que ser posible en todas las escuelas con cualquier alumnado. Para ello, el profesorado debe tener voluntad para querer conseguirlo.

P. ¿Qué crees que habría que hacer con el profesorado y las escuelas que no estén dispuestos a aplicar el manual?

R. Como te acabo de decir, se necesita voluntad lo primero, si no tenemos esa voluntad va a ser complicado. Es una barrera complicada, superar la barrera actitudinal es lo más difícil, es complicado de solventar. Pero, no podemos imponer, sería incoherente, no habría crítica ni reflexión que es lo que queremos que el profesorado tenga. Me parece que tendría que ser sentido común, pero a veces no lo es. Entonces, podríamos invitarles a que viniese un día al PID, se lo podemos contar y hacerle reflexionar, pero en el PID puedes encontrarte personas que pueden mostrarles que el ofrecer una educación inclusiva puede lograrse, les mostraríamos evidencias. Intentaría hacerles ver que lo que hacen no es inclusivo, que es segregador y eso no puede permitirse. Si tú como profesor no velas por la seguridad de ese niño, ¿quién lo va a hacer? El profesorado tiene que estar comprometido. El que diga que no quiere ser inclusivo, que se dedique a otra cosa en la que no trabaje con personas. Intentaría hacerles reflexionar, invitarles al PID, enseñarles el manual.

P. ¿Crees que el manual puede contribuir a lograr que la educación inclusiva sea una realidad?, ¿cómo?

R. Sí y no. Sí porque para eso está, es su finalidad, si no pudiera contribuir a ello haríamos otra cosa. Además, hay gente, los miembros del PID lo están llevando a cabo, ese discurso está trascendiendo a actuaciones en el aula, por lo que está sirviendo para que la educación inclusiva sea una realidad. Y no porque, no porque no crea que no contribuya, sino porque la educación inclusiva es un proceso, porque creo que no va a llegar un día en el que podemos decir que nos encontramos en un mundo justo. Tristemente no porque es tan amplio, tan ambicioso, no es algo material que digas ya lo he conseguido, requiere una formación y compromiso continuo, resiliencia. Requiere de un compromiso tan global que es imposible de alcanzar. Contribuye a lograr que aquellos docentes comprometidos creen un aula inclusiva, pero no puedo decir ya está, ya he logrado ofrecer una educación inclusiva, no, siempre habrá circunstancias, barreras que vas a tardar mucho en quitar y, cada año vas a tener un contexto particular, con un alumnado, un aula, unas familias, unos compañeros, que son barreras y oportunidades

para seguir logrando este reto. Vamos a necesitar siempre seguir aprendiendo para dar una educación inclusiva de verdad.

ANEXO 3. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA 3.

P. ¿Qué es para ti la educación inclusiva?, ¿qué implicaciones tiene?

R. Es la única forma de entender la educación, no entiendo la educación sin que no sea inclusiva porque considero que la educación inclusiva es una educación para todas y para todos y que es la única educación que debiera existir porque es una educación justa, equitativa, y considera a todo el mundo por igual y le da a cada cual todo aquello que necesite.

Implicaciones en cuanto a valores necesitaría comprensión, empatía, solidaridad, tolerancia, respeto, compromiso ético y social, estos serían las cosas clave, pero también considero importante que el profesorado pretenda ser inclusivo, tiene que ser crítico y analítico sobre todo que dude, que haga algo que a lo mejor no ha salido como tu esperabas y dudes, sobre si lo has hecho bien. No podemos creer que sabemos hacer todo bien, siempre se puede seguir aprendiendo algo. También es necesario es que el profesorado esté continuamente adaptándose, porque es diferente estar en un colegio rural, urbano o en un barrio marginal, te tienes que adaptar a cada contexto porque la inclusión no es algo estático, va cambiando.

P. ¿Crees que has recibido una formación para llevar a cabo la educación inclusiva? En el caso de que contesten que sí: ¿dónde la has recibido? y ¿cuándo la has adquirido?

R. Durante la carrera no tanto, en alguna asignatura, pero entendí la inclusión ligada a la educación especial y después he tenido la suerte de conocer el PID y a través del PID comencé a formarme en la educación inclusiva y a saber lo que es la verdadera inclusión. Al principio yo pensaba que las escuelas de educación especial tenían que existir, me parecía normal y común y que eran necesarias para esa inclusión. Sin embargo, a través del PID, descubrí que para tener una inclusión real estos niños deberían estar en colegios ordinarios con las medidas y recursos necesarios.

P. En base a esa formación docente, ¿qué características crees que debe tener el profesorado para ofrecer una educación inclusiva?

R. Los valores que he comentado al principio deberían tenerlos los profesores. Además, es necesario que los docentes tengan sed de aprendizaje porque tenemos que adaptarnos y aprendemos día a día del alumnado, del contexto, de las familias... es importante que tu mente este abierta al aprendizaje y por supuesto siempre con la inclusión en mente. También el profesorado tiene que ser reflexivo para que dude, para que piense, que analice la situación y se adapte.

P. ¿Cómo crees que se consigue un profesorado con esas características?

R. En cuanto a la formación inicial sería necesario que desde la universidad se trabajaran estos temas de educación inclusiva y no ligada únicamente a la educación especial. Claro que hay que tener en cuenta este alumnado, pero no desde el punto de vista segregador que nos muestran poniéndoles una etiqueta. Está bien saber qué necesidad o qué enfermedad tiene un alumno para saber qué tipo de ayuda darle, pero lo que necesita debemos dárselo en cualquier escuela. Por otro lado, también sería necesaria una formación permanente como el PID, hace que estemos estudiantes, profesores e incluso que llegase alguien de publicidad le aceptaríamos sin ningún problema. En el PID se han hecho jornadas de puertas abiertas, cursos que sirven para abrir de alguna forma el mundo de la inclusión a otras personas. De esta manera, los profesores podían ver que es posible ofrecer una educación inclusiva porque lo que muchas veces ocurre es que los docentes piensan que es imposible, que es muy bonito decirlo, pero llevarlo a la práctica es muy complicado. Entonces, yo creo que es porque no tienen una formación suficiente, no hablan sobre el tema. Además, es necesario leer para tener una base que te permita poder llevarlo a la práctica.

P. ¿Cómo conociste el Proyecto de Innovación Docente?, ¿por qué decidiste participar en él?

R. Lo conocí por el coordinador porque me dieron una beca de colaboración en el departamento de pedagogía y con esa beca me integré en el PID. Al principio no sabía lo que era un PID y me sentía muy pequeñita porque veía que la gente que está ahí sabe un montón, habla mucho y yo pensaba todo lo que tengo que aprender sobre inclusión. Pero la gente es súper agradable, puedes dar tu opinión siempre desde el respeto y hay personas que tienen tanta experiencia que yo como estudiante sentía admiración por ellos. La verdad que yo estoy encantada de pertenecer al PID, parece que entré de manera fortuita, pero es una pieza fundamental en mi formación.

R. Decidí seguir en el proyecto por todo lo que he aprendido, porque la gente con experiencia te cuenta lo que hace, lo que le ocurre en el aula y piensas quiero ser como ellos, no sé cómo, pero lo tengo que lograr. Por ejemplo, nos contaban como enseñaban a escribir a los niños desde la inclusión o cómo para hacer unos disfraces, utilizaban ropa vieja, que se le habían dado de forma solidaria permitían que todos los alumnos tuviesen un disfraz sin importar su situación económica.

En la universidad te enseñan a hacer una unidad didáctica y te dicen ahora la tienes que adaptar a un TDAH. Pero, es que no habría nada que adaptar si hiciéramos todo para todo. Todo esto lo aprendí en el PID y tenía que seguir aprendiendo porque disfruto mucho escuchando sus experiencias. Además, luego te va dando voz, te sientes más formada y que incluso puedes expresar algo, te va formando como persona y como docente. Son amantes de la educación, tienen su vida, pero no entienden su vida sin la educación.

Estos aprendizajes también te sirven para educar a tus hijas o incluso a tus amigos. De manera que, si dicen algún comentario homófono, racista soy más respetuosa a la hora de contestar y tengo argumentos para rebatir, por ejemplo, les digo y si tu estarías en su lugar, esta es una pregunta que no se me hubiese ocurrido antes. He aprendido a ser más inclusiva en todos los ámbitos de mi vida y a decir tiene que aprender a empatizar. Y al decirles esto reflexionan y piensan pues igual no debería decir esto, y de esta manera estas produciendo una lluvia fina que al final acaba calando. Son pequeños detalles que tú vas dejando y hacen pensar

P. ¿Cómo surgió la idea de elaborar el “Manual de Acción para la Inclusión”?

R. Fue la manera de decir ya tenemos el discurso, pero ¿Cómo lo llevamos al aula?, pues a través de acciones que pongan en práctica esa inclusión. Las personas integrantes del PID ya lo hacíamos antes en nuestras aulas, pero nos gustaría llegar a más gente. Para ello, utilizamos redes sociales, formato de libro o electrónico. De esta manera, la gente tiene un manual, una guía que permite al profesorado poner en práctica la educación inclusiva, porque muchas veces, como he dicho antes, les da miedo. Tener una guía te da tranquilidad, es un recurso que lo único que va hacer es ayudarte. Se creó con la idea de difundir todos nuestros conocimientos sobre educación inclusiva y que se pudieran poner en práctica. Esta guía no es solo para profesores, aunque sea nuestra mayor intención, puede valer para familiares, para el día a día de cualquier persona. Se asientan las bases teóricas para ponerlas en práctica.

P. En uno de los puntos del manual habláis del profesorado crítico reflexivo, ¿por qué crees que el profesorado debe ser crítico y reflexivo para ofrecer una educación inclusiva?

R. Tiene que ser reflexivo porque hay que analizar el contexto en el que vas a estar. Tienes que reflexionar sobre tus gestos, tus discursos porque puede que hayan salido bien o puede que no. No solo tiene que ser reflexivo un docente, sino que cualquier persona debe reflexionar sobre sus actuaciones y como docente es indudable. Además, una reflexión lleva a una evaluación y creo que los profesores nos tenemos que evaluar continuamente, y también nos debería evaluar el alumnado porque un profesor siempre tiene que querer mejorar, tienes que intentar sacar la mejor versión de ti.

También debe de ser crítico porque no nos podemos dejar llevar por lo que un compañero dice que es muchísimo mejor. Tenemos que ser críticos con nuestras situaciones, al leer artículos.

P. Además, en otro de los puntos hacéis referencia a la necesidad de que el profesorado se encuentre comprometido con la justicia social, ¿crees que es necesario este compromiso para ofrecer una educación inclusiva?

R. El compromiso social creo que deberíamos tener todas las personas y obviamente al ser maestro más, porque vas a trabajar con la sociedad, con unos niños, con sus familias, con tus compañeros, con gente del centro y, por tanto, también formas parte de la sociedad. Todos tus valores, todos tus aprendizajes, tus conocimientos, tus actitudes, toda tu identidad docente la vas a transmitir a tu alumnado, y eso que transmites a ellos se queda en ellos. Todos esos aprendizajes que tú les estás transmitiendo, como es el respeto, se lo transmitirán ellos a sus familias, amigos, etc.

P. ¿Crees que el proceso llevado a cabo para el desarrollo del manual ha sido adecuado?, ¿por qué? ¿Qué te ha parecido este proceso?

R. Yo creo que sí, sobre todo porque nos lo hemos pasado bien, hemos disfrutado mientras lo hacíamos y hemos reflexionado y hemos sido críticos. Había días en los que estábamos inspirados y hacíamos muchos puntos y al mes siguiente decidíamos relacionar algunos puntos. Hemos trabajado siempre a través del diálogo activo e inclusivo porque todos dábamos nuestra opinión, debatíamos y llegábamos a una conclusión en la que todos estábamos de acuerdo. Ha sido un proceso inclusivo, reflexivo y crítico. Empezamos con una lluvia de ideas y fuimos reflexionando para relacionar los puntos

según categorías. Después acordamos la estructura. Era un proceso lento, se tenían que ir conociendo las ideas, todo el mundo debería estar de acuerdo y dar su opinión y versión

P. ¿Durante el proceso de elaboración del manual te has sentido cómodo/a?

R. Sí, aunque al principio parecía que no podía aportar nada, pero luego te das cuenta que quieren contar contigo. Siempre me he sentido apoyada, cuando desarrollábamos los puntos del manual cada grupo exponía el suyo y el resto lo criticaba de manera respetuosa. Es imposible no sentirse a gusto, te ayudan a mejorar.

P. ¿Qué has aprendido con su elaboración?

R. He aprendido a ser una mejor persona y una mejor docente y ahora no concibo la educación sin inclusión.

P. ¿Hay alguna idea o alguna parte del manual que te parezca más importante?, ¿cuál?, ¿por qué?

R. No, yo creo que todas van enlazadas. No te puedo decir que un principio es más importante que otro. Forman un equipo, si falta uno los otros van a arrojárselo, pero si faltan muchos ya no hablaríamos de educación inclusiva. Si consideramos que cada punto es una persona del equipo, no podemos prescindir de ninguno.

P. ¿Crees que el manual es aplicable a las escuelas?, ¿a todas las escuelas?

R. Yo creo que sí, adaptándose al contexto. No es lo mismo estar con niños de 4 años que con niños de 10, estar en el barrio de Salamanca a estar en un barrio marginal. No es lo mismo, pero tú tienes que seguir siendo inclusiva. Este manual se puede llevar a cabo en todas las escuelas, no es que se pueda, se debe. Va a ser difícil llevar a cabo todos los puntos, pero lo importante es que lo intentes.

P. ¿Qué crees que habría que hacer con el profesorado y las escuelas que no estén dispuestos a aplicar el manual?

R. Partiría del diálogo, le preguntaría por qué no quiere ser inclusivo, me dirá que, porque es muy difícil, pero le podemos enseñar ejemplos en los que se lleva a cabo una educación inclusiva. Además, intentaría crear un sentimiento de empatía alejando a esa persona del egocentrismo. De esa manera, le hace reflexionar porque la reflexión es un arma muy buena para provocar un cambio. Hay que hacerles dudar, hacerles ver que puede ser una realidad y hacer que se pongan en el lugar de los demás.

P. ¿Crees que el manual puede contribuir a lograr que la educación inclusiva sea una realidad?, ¿cómo?

R. Yo creo que sí, es por lo menos nuestra pretensión. Queremos acercar el discurso inclusivo a la práctica inclusiva a través de la difusión. El grupo del PID tenemos nuestros conocimientos, nuestra experiencia, nuestra práctica y que mejor manera que compartirlas con las demás, con esas personas que están asustadas, que no saben cómo llevar a la práctica la educación inclusiva. De esta manera podemos acompañarles y ayudarles. Si no lo hacemos, no podemos aprender. La única manera de que la inclusión sea una realidad es que los docentes sientan que la inclusión forma parte de ellos, y para formar parte de ellos hay muchos docentes que necesitan ayuda. A través de esa formación la inclusión formará parte de su identidad docente y tendrá un compromiso con las personas y con el alumnado.

ANEXO 4. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA 4.

P. ¿Qué es para ti la educación inclusiva?, ¿qué implicaciones tiene?

R. Se puede hacer una definición compleja, hay muchas definiciones, es un concepto muy controvertido y me interesan especialmente las definiciones de educación inclusiva de la UNESCO. Pero, no voy a dar una definición compleja. La educación inclusiva es la buena educación, es decir, la educación que acoge a todos y a todas y promueve la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado, afecta pues a todo el alumnado. Repito, es la buena educación.

Está claro que si queremos llevar a cabo la inclusión tiene que ser un proceso, no podemos conseguirlo de la noche a la mañana. Esto tiene unas implicaciones extraordinarias para el sistema educativo en conjunto. Tiene que cambiar la organización del sistema educativo. Actualmente, tenemos una escuela competitiva, segregadora e individualista. Competitiva porque favorece, no procesos de solidaridad en el alumnado, sino procesos de competición que dejan atrás, claro hay algunas personas que ganan, pero la mayoría pierde. Procesos de segregación lo que significa que hay alumnos que están discriminados en nuestro sistema educativo, que no les ofrece una respuesta, probablemente porque no llegan al estándar que se ha establecido y, por tanto, son ignorados. Por último, digo que además favorece una cuestión muy individualista de que aquí el que puede se salva por sí mismo o es atendido por sí mismo. Claro, las

consecuencias que tiene es que tenemos que romper con ese modelo, significa que tenemos que organizar la escuela de otra manera, habrá que cambiar el currículum, tendremos que cambiar los horarios, tendremos que cambiar la perspectiva que tiene la escuela, la formación del profesorado. Afecta a todos los elementos del sistema educativo.

P. ¿Crees que has recibido una formación para llevar a cabo la educación inclusiva? En el caso de que contesten que sí: ¿dónde la has recibido? y ¿cuándo la has adquirido?

R. Yo soy maestro, además de ser profesor universitario he ejercido de maestro y cuando yo me formé, que estoy hablando de finales de los 70 que es cuando comencé mi formación como maestro. Hace ya tanto tiempo que no existía el concepto de educación inclusiva, es más, cuando comencé a trabajar como maestro fue cuando se empezó a poner en marcha el programa de integración que es lo que se hablaba entonces, de la integración escolar. Por tanto, no puede recibir ninguna formación inicial. Yo luego me he ido buscando mi propia formación, claro, porque vas leyendo asistiendo a congresos, o hablando, viendo realizaciones prácticas de la inclusión.

Bueno, esta ha sido mi formación, que naturalmente sí que me la he buscado y que sí que puede decirse que sí que tengo una formación buena o mala sobre la educación inclusiva y sobre las características que tiene y las necesidades que presenta para llevarse a cabo.

P. ¿Qué características crees que debe tener el profesorado para ofrecer una educación inclusiva?

R. Yo creo que, si antes decíamos que la educación inclusiva es la buena educación, es que el maestro necesario para la educación inclusiva es un buen maestro, una buena maestra y ¿quién es un buen maestro, una buena maestra? Pues mira, un buen maestro o una buena maestra es aquella persona, primero que tiene compromiso social y compromiso con su profesión, es decir, tiene un compromiso ético. Esta es una cuestión muy importante, no puede ser buen maestro, no puede ser maestro de la escuela inclusiva aquel que es indiferente ante situaciones de discriminación social o de desigualdad de los niños y niñas. Este no puede ser un maestro, necesitamos un maestro que esté comprometido que eso le inquiete, el remueva y que le ponga en marcha. Es una primera cuestión.

Pero luego, además, ese maestro o esa maestra tiene que ser un maestro que lea. En el sentido de Freire, no solo de leer libros, de pedagogía y de educación, sino también que lea el mundo, que sepa leer el mundo, que sea una persona inquieta, curiosa, que conozca lo que está pasando y que sea una persona culta.

Además de eso, que sea una persona que sea capaz de reflexionar sobre su propia práctica y también que sepa trabajar en equipo con el profesorado, con el resto de compañeros y compañeras, no solo con el profesorado, sino con todas las personas que intervienen en el proceso educativo porque a veces también hay que trabajar con las familias o hay que trabajar con profesionales ajenos a la escuela.

Yo añadiría añadir una cosa más, que sea capaz de soñar, que tengas sueños. Yo creo que claro, si no hay sueños, si tú no tienes ideales de cómo debe ser la escuela y la educación, si no eres capaz de soñar, no puede ser un buen maestro.

Por último, que, tenga coherencia entre lo que dice y hace, que lo procure, no que la tenga. Yo creo que lo tiene que procurar. Eso también es un elemento importante.

P. ¿Cómo crees que se consiga un profesorado con esas características?

R. Pues bueno, yo es que creo que además he escrito sobre eso, hay un par de artículos sobre la formación del profesorado. Por otra parte, no son artículos en los que yo aporte mucho, sino que recojo lo que ya lo que he leído y lo que me ha parecido bien y conveniente.

Pero bueno, te voy a concretar lo que digo en esos artículos, lo que digo es que la formación del profesorado, de la escuela inclusiva tiene que estar vinculada a la escuela, es decir, necesitamos en la Universidad establecer un vínculo con la escuela para que se sepa la realidad de las escuelas. En segundo lugar, tenemos que lograr que el alumnado desarrolle ese compromiso y esa parte ética que decía antes. Entonces es muy bueno que se formen profesionales reflexivos. Y, en tercer lugar, hace falta vivencias significativas y buenas prácticas que las conozcan y que les marquen, que marquen a ese profesorado, es decir, que cuando se están formando, de repente descubre una cosa y es iniciática para él, es como si hubiera habido ahí una apertura, un horizonte nuevo que antes desconocían. Bueno, pues esa formación necesitamos.

Y, sobre todo, yo creo que no se necesita tanto de técnicas, ni de recetas, ni de todo esto, sino hacer ver que la inclusión es una cuestión ética y política, política en el sentido de que son bien común para todos. Entonces, por eso es un objetivo, política no

partidaria, no quiero decir partidaria con esto, sino política, en el sentido de que es un objetivo social que hemos de conseguir. Y esas son características que deben estar en la formación del profesorado.

P. ¿Cómo conociste el proyecto de innovación docente?

R. Lo conocí incluso antes de que surgiera, esta es la idea, es que José Juan Barba, mi compañero que fue alumno mío, por cierto, fue de los primeros alumnos que tuve en magisterio, luego le dirigí la tesis y todo esto y luego ha sido compañero mío. Entonces, una de sus ideas era crear un grupo que se dedicase a esto y la articulación era el proyecto de innovación docente. Entonces me habló de su idea, de crearlo, incluso que ya lo había hablado con un grupo muy reducido de maestras y algún estudiante nuestro. En principio, nació de una manera muy modesta y a mí me propuso que le acompañara en ese proyecto y yo le acompañé, claro. El proyecto era suyo, está bien claro y quiero decir que surge porque José Juan Barba lo creó. Luego asistí con él al nacimiento y el desarrollo del PID, fue, pues yo creo que muy positivo y además tuvo un crecimiento de mucho provecho educativo. Y luego desgraciadamente, pues se enfermó y falleció. Entonces, yo me quedé coordinando un proceso del que él era la cabeza y el alma, está claro. Bueno, luego, a lo largo de estos años, el país ha ido evolucionando, pero fue así como conocí el proyecto.

P. ¿Y por qué decidiste participar o seguir en el proyecto?

R. Bueno, yo lo decidí primero por dos cosas. Primero hay una cuestión personal, que era una cuestión de un compañero, José Juan Barba, una persona quería, con la que yo trabajaba y estábamos en equipo, no sé si alguna vez habremos establecido una organización formal de equipo, pero sí que éramos personas que habíamos trabajado en común. Entonces, esta es la primera razón porque era una idea suya, un proyecto suyo y a mí me apetecía.

En segundo lugar, porque el tema me interesa también mucho. Quiero decir que si no hubiera venido hay tres cosas, una era la persona de José Juan Barba, otra, la estructura de crear un grupo de innovación docente, que eso es, al fin y al cabo, lo que cristaliza un PID, pues me parece bien y la tercera es el contenido, el tema que me parece que es muy importante y porque me a mí me preocupa mucho y me interesa mucho aprender sobre educación inclusiva.

P. ¿Cómo crees que la participación en el PID influye en tu formación docente respecto a la educación inclusiva?

R. Me influye porque ahora soy el coordinador del proyecto y eso implica que tengas que tener una responsabilidad que bueno, son simplemente el hecho de rellenar las memorias y la evaluación que hay que hacer y eso, ya te lleva a una reflexión que te forma.

Pero evidentemente eso no es lo formativo para mí, lo importante de la formación es el contacto con otras personas que van aportando puntos de vista. También hemos ido leyendo cosas solo, nos hemos formado. Y, sobre todo, el tener una estructura de red, tenemos una red, en la que ahora hay estudiantes, maestros y maestras, yo estoy de profesor de la Universidad y estudiantes de todos los niveles.

Primero, que exista esa red te da confianza para seguir formándote y eso es lo de la confianza y el ánimo para formarte es importante, pero lo segundo es que es de carácter internivelar y ese carácter internivelar hace que las discusiones que se producen o las conversaciones, los diálogos entre maestros en ejercicio y estudiantes, a mí me ayudan mucho, a mi formación como formador de futuros maestros y maestras y yo creo que de eso estoy aprendiendo mucho, precisamente de esa relación entre niveles y de ese diálogo.

P. ¿Cómo surgió la idea de elaborar el “Manual de Acción para la Inclusión”?

R. Nuestro grupo se basa en utilizar como vía la investigación acción, es decir, que encontramos un problema, se hace un diagnóstico de la situación y se encuentra una solución. ¿Cuál es el problema que se ha encontrado? Pues porque realmente las prácticas de educación inclusiva están muy poco extendidas en los centros y puede haber gente que se declara partidaria de la educación inclusiva, pero como es un proceso muy largo y complejo que tiene muchos pasos, se pueden dar muchos pasos, pues se han puesto pocos pasos en marcha y no avanza la educación inclusiva.

Una de las consecuencias de ese diagnóstico fue decir vamos a ver qué alternativas podemos hacer y ahí surgió elaborar con el conocimiento y la convicción que teníamos, un manual de acción, que era un decálogo, pero ya descubrimos para nuestra grata sorpresa, que el diccionario no atribuye al decálogo que necesariamente tenga que tener 10 elementos, sino que puede tener más. El nuestro ya sabes que tiene 14. Entonces, pues eran cosas sencillas que se pueden hacer, reflexivas y sustentadas en los

principios de la educación inclusiva para hacer la escuela más acogedora. Nos pareció una buena idea y decidimos trabajarlo en grupo.

P. En uno de los puntos del manual habláis del profesorado crítico reflexivo, ¿por qué crees que el profesorado debe ser crítico y reflexivo para ofrecer una educación inclusiva?

R. Crítico reflexivo significa en este caso que es consciente, que es consciente de lo que quiere perseguir, de los fines y también de las consecuencias que tiene su propia actuación en el proceso de enseñanza. Y claro, es imposible que no sea de otra manera para desarrollar la escuela inclusiva. Digo que es imposible porque si no es crítico con la realidad existente, con esta exclusión que se produce de parte del alumnado, con este no ver a la diversidad realmente como una fuente inagotable de riqueza educativa, porque la diversidad somos todos, todo el mundo, todo el alumnado y el profesorado, no hay alumnos normales y alumnos que no son normales, esta división es absolutamente negativa y falsa. Pero precisamente si eres un profesor crítico reflexivo eres capaz de ver eso y entonces, esto te inquieta, te provoca el reto de querer transformar la educación que se está haciendo, de negar esta manera de excluir, de negar la igualdad de oportunidades a un sector muy importante del alumnado, muy importante en cuanto a número del alumnado. Esto exige reflexionar sobre la propia práctica y sobre nuestra función social, por eso es indispensable que haya profesorado crítico reflexivo.

P. Además, en otro de los puntos hacéis referencia a la necesidad de que el profesorado se encuentre comprometido con la justicia social, ¿crees que es necesario este compromiso para ofrecer una educación inclusiva?

R. Claro, porque el maestro o la maestra tiene una función social que a veces ignora, creemos que es una cosa técnica, pero no, no, el maestro es el defensor de los Derechos del Niño y de la niña, es el primer defensor de los derechos de la infancia. Esto debería ser así. Y esto implica que se tiene que preocupar que esos derechos se ejerzan y que se ejerzan exige un compromiso, porque muchas veces no se ejercen los derechos en la propia escuela, se impiden. Entonces, cuando a un alumno se le priva del acceso al currículum, se le saca de clase injustificadamente, se está impidiendo ese derecho. Entonces claro, tienes que ser comprometido para que precisamente tengas compromiso con ese niño o niña. Hay una cosa muy importante que hay que tener en cuenta y es que la escuela es el único recurso, probablemente, que tiene un cierto grupo de alumnos y alumnas. Es decir, si tú tienes una familia guay, que tus padres tienen una

situación económica estable y que además tienen bienes de un nivel cultural, tu padre es profesor y tu madre es jueza, por poner un ejemplo profesional, pues resulta que, claro, se ocupan de ti, te llevan a todos lados, tienes un crecimiento cultural y educativo enorme cuando llegas a la escuela, pues aquello se puede aprovechar muy fácilmente porque has tenido todos los recursos a tu disposición. Pero si vienes de un grupo vulnerable, pues probablemente jamás escucharás una canción ni verás un libro en tu casa porque, además, tu casa se caracteriza por los problemas económicos, sociales, etcétera, etcétera. Problemas que hacen que el equilibrio sea absolutamente inestable y esos dos niños están juntos en la escuela. Bueno, probablemente estén en escuelas diferentes porque ahora se utiliza mucho esto de la discriminación en la organización. Pero los dos van a una escuela al mismo nivel escolar.

Y claro, ¿cuál es la única oportunidad que tiene el segundo niño que decía yo? Pues que se engancha a la escuela, que ahí le proporcionen una base para poder desarrollarse como persona y para poderse desarrollar cultural, emocionalmente, artísticamente, físicamente y todo eso. Esto solo se puede hacer si va a tener un profesorado comprometido, no si es el típico funcionario que da clase de nueve a dos y se va, y si te he visto no me acuerdo y no vuelve a pensar en la escuela hasta la mañana siguiente, ni en la escuela ni en sus niños y niñas.

P. Me parece tan difícil eso.

R. Pero es que no tenemos otro remedio, tenemos que construir eso. Tenemos la idea de que conseguir maestros que sean buenos pues es sencillo, pero no es verdad. Tener buenos maestros implica este compromiso que he dicho, implica darse cuenta de todas estas cosas y lo que te estoy diciendo. Es muy exigente la profesión de maestro, ser un buen maestro es tan difícil cómo ser un buen cirujano. Sin embargo, esto socialmente no está tan comprendido y es muy necesario porque están las posibilidades vitales de los niños y niñas en tus manos. Ahora, si te duermes y decides ignorarlo, pues...

P. ¿Crees que el proceso llevado a cabo para el desarrollo del manual ha sido adecuado?, ¿por qué?

R. Ha sido adecuado, yo creo que ha sido adecuado, pero ha sido muy lento, es la única pega que yo pondría porque se nos ocurrió una cosa y luego llegó la pandemia. Vamos a tardar dos cursos y pico en hacer una cosa que no tendríamos que haber tardado ese tiempo, pero todo lo demás es positivo.

Todo lo demás es positivo porque primero, hemos discutido las cosas en grupo, hemos determinado qué aspectos importantes eran de la inclusión, ha habido mucho diálogo y del diálogo se aprende mucho. Además, vamos creando un pensamiento colectivo que es muy oportuno.

Esta misma idea de distribuir las tareas y que luego se haya utilizado píldoras de video y se haya hecho también presencia en las redes sociales con el blog que tenemos, con el Facebook, con toda esta historia, es estupendo. Lo que estamos construyendo es un proyecto colectivo y, además, accesible a mucha gente, pero colectivo es propio nuestro, estamos involucrados muchas personas, no es de una autoría de una persona, sino del grupo y esto me parece positivo.

P. ¿Qué te ha parecido ese proceso?

R. Me parece muy positivo, a mí personalmente me ha enriquecido y me he animado, me estimula. Me parece estimulante por el hecho de ver gente que ha trabajado con mucha ilusión y con muchas ganas y que ha hecho cosas bien hechas. Por ejemplo, los resúmenes de las píldoras están bien hechos, la entonación, el modo de hablar está bien hecho, me gusta esa idea de que estén ahí dibujos de los niños. Eso me ha gustado.

P. ¿Te has sentido cómodo durante el proceso?

R. Sí, sí, sí. Bueno, hay una faceta que me queda siempre y es que se podría haber contribuido más porque al fin y al cabo soy el coordinador y te sientes algo más responsabilizado. Pero, quitando eso, yo me he sentido muy cómodo y además he visto que era un proceso educativo, y todo me ha parecido muy educativo. Cuando hay procesos educativos, yo estoy a gusto porque disfruto con la educación.

P. ¿Qué has aprendido con su elaboración?

R. Había una cosa que sabía que es la fuerza del grupo, de lo colectivo, pero ese aprendizaje se me ha reforzado.

Por otra parte, hay un aprendizaje vicario en el sentido de que he visto cómo aprende otra gente. Me parece que su curiosidad, esas ganas de ir aprendiendo más cosas, les lleva a conseguir aprendizajes muy importantes. Simplemente el hecho de conocer más cosas. Es uno de los elementos del aprendizaje que dice Freire, somos inquietos, queremos saber más, y esto yo lo he visto en algunas personas que forman parte del PID.

Por otra parte, hay cosas que me sirven para mí, para mi trabajo profesional. Estas ideas tan claras de decir cosas elementales, de distinguir cuáles son los elementos sustanciales de la educación inclusiva, esto es la presencia, la participación y el progreso, por ejemplo. La idea del refuerzo de las ideas éticas de la educación, de la inclusión como un aspecto ético de la educación. Esto se me ha visto más resaltado en el proceso de elaboración del manual y lo he aprendido.

He aprendido a tener confianza. Ya sabía que había que tenerla, pero a tener confianza en las personas, en el grupo y en la red porque se consiguen cosas, confiar en los demás es una cuestión muy importante para el logro de las cosas.

P. ¿Hay alguna idea o alguna parte del manual que te parezca más importante?, ¿cuál?, ¿por qué?

R. Son importantes todos, pero, por ejemplo, el hacer énfasis en la autonomía del alumnado, en la autonomía para lograr aprendizajes por sí mismos, en la autonomía personal, no esta autonomía que se entiende algunas veces de que los niños de Primaria que sepan por su nombre. Esto no es la autonomía, autonomía en un sentido más amplio, esto me parece muy llamativo.

Lo del compromiso que ha salido ya en esta conversación, el compromiso del profesorado también me parece absolutamente importante.

El llamamiento que se hace, por ejemplo, a organizar el proceso de enseñanza aprendizaje de otro modo, de decir hemos conseguido un objetivo cuando lo ha conseguido el alumnado, sin dejar a cuatro al margen. Estas cosas me parecen fundamentales, pero yo creo que el manual es todo bueno.

P. ¿Crees que el manual es aplicable a las escuelas?, ¿a todas las escuelas?

R. Sí, es aplicable a todas las escuelas. Habrá que adaptarlo a cada contexto. El manual recoge los principios de la inclusión y los principios de la inclusión deberían llegar a todas las escuelas. En algunas será mucho más difícil, en una escuela grande o en una escuela privada debería ser mucho más difícil que en una escuela pública porque los intereses no son exactamente los mismos. Pero es aplicable a todas las escuelas y debería aplicarse en todas las escuelas. La buena educación es aplicable a todos. Nadie va a querer tener mala educación.

P. ¿Qué crees que habría que hacer con el profesorado de las escuelas que no estén dispuestos a aplicar el manual?

R. Como dice una integrante del PID, lluvia fina. Primero hay que hablar de esto, hay que hablar con los compañeros y compañeras, proponerlo en las pocas reuniones que hay ahora en las escuelas, los pocos espacios que hay para el diálogo. Además, hay que hacerlo porque a lo mejor alguien no se ha sido capaz de ver la importancia que tiene o no se ha dado cuenta. Entonces tú con tu dialogo y tu conversación puedes hacer, tu influencia puede hacer que se dé cuenta de lo importante que es y de lo crucial que es para la educación. Hay que hacerlo y luego seguir insistiendo con esa lluvia fina para que poco a poco se vaya creando un clima favorable.

Otra cosa es que hay un sector del profesorado en el que no entrará nunca. Somos conscientes de ello y esto es muy difícil. Pero hay que ir sumando gente a la red de la inclusión porque es un proyecto educativo fascinante.

La cosa es muy sencilla, si hay una persona que trabaja por la inclusión, realmente se puede ver realizado como persona y profesionalmente. Es un sueño educativo muy potente esto de la inclusión, trabajar por una escuela mucho más humanizadora y liberadora, tiene una potencia muy grande, es muy atractivo.

En cambio, si decides trabajar por la segregación y todo esto, no hay nadie que lo aguante, o sea que lo tienen que hacer de una manera poco consciente, oculta y en ese sentido tenemos una ventaja. Por eso hay que defender esto siempre que podamos.

P. ¿Crees que el manual puede contribuir a lograr que la educación inclusiva sea una realidad?, ¿cómo?

R. La educación inclusiva es un proceso. En realidad, es mucho mejor verla como un camino que como un logro. Entonces, hay muchos pasos en ese camino. Por lo que puede servir para avanzar en ese camino. Algunas de las cosas que se dicen ahí son sencillas de hacer y pueden desencadenar otros procesos. Por lo tanto, el manual sí que puede contribuir a que la escuela sea un poquito más inclusiva, poner un poco más el grano de arena de la inclusión.

ANEXO 5. OBSERVACIONES DE LAS REUNIONES DEL PID.

Reunión del PID realizada el 17 de diciembre de 2020

1. Comenzamos la reunión hablando del **decálogo** del Manual de Acción para la Inclusión:

- Hablan de la **edición** del manual:

Les gustaría incluir la visión de los niños sobre el decálogo ya que este se encuentra diseñado para responder a sus necesidades, por lo que también deben ser partícipes de su elaboración (valores democráticos). Para ello, han decidido que aquellas participantes que trabajan con el alumnado, hablasen sobre alguno de los principios para obtener reflexiones interesantes y dibujos. Además, podrían pedirles que explicasen el dibujo realizado y grabarlo en audio.

Para la realización de los dibujos han decidido emplear técnicas parecidas para que exista una cohesión entre los diferentes puntos, los cuales han distribuido entre aquellas personas que pueden ponerlo en práctica en el aula.

Se discute sobre cómo debe ser la potada: “debe transmitirnos diversidad e inclusión”, “debe ser sugerente, podemos traspasar el orden de la aceptación natural”, hablan sobre diferentes imágenes que tienen y se deciden por una imagen en la que salen manzanas amarillas y una roja (reflejando esa diversidad) cogida por la mano de un niño (reflejando la inclusión). Por lo que deciden emplear las manzanas como símbolo de unificación de los diferentes materiales realizados.

Les gustaría ampliar el manual, traducirlo al inglés para su divulgación y para tener mayor incidencia, contar con la posibilidad de que alguna persona de un país diferente hablas sobre su visión de la inclusión, sobre los retos de la inclusión en su país, de los diferentes puntos del decálogo.

- Hablan de la **redacción** del manual:

Se encuentran revisando el manual, añadiendo comentarios a lo redactado para poder realizar una redacción final, la cual les gustaría tener concluida en el mes de febrero.

- Hablan sobre la **difusión** del manual:

Creer conveniente crear un canal de YouTube para difundir las píldoras de los distintos elementos del decálogo, estas píldoras serán breves de unos 2 o 3 minutos. Además, piensan que sería buena idea para poder llegar a un mayor número de personas hacer un

perfil en otras redes sociales como Facebook o Instagram e incluir artículos o comentarios realizados en las reuniones.

Asimismo, les gustaría realizar un acto de presentación del manual cuando esté concluido y presentan la posibilidad de hacer talleres y charlas.

- Hablan sobre el **blog**:

Se van a revisar los distintos apartados del blog de forma que algunos se actualizarán (como las pestañas del PID o de miembros o el de Jornadas y Eventos, para lo que pedimos material y fotos a quienes lo tengáis) y otros los reconvertiremos, como el de Prácticas Educativas en el que recogeremos también los TFG, TFM y tesis que se han ido haciendo y las experiencias educativas que vayamos haciendo. Para ello, piden que los integrantes del proyecto cuenten por qué están en el PID, qué les une con la educación u otras ideas que les surjan.

Además, se acordó que podemos incluir noticias y artículos sobre inclusión, pues se trata de reflejar la situación que atraviesa hoy el panorama de la inclusión educativa. Este apartado llamado “observatorio de la inclusión en tiempos de COVID”. Sobre esta situación comentaron que el alumnado se encuentra triste al no poder darse besos, abrazarse o salir de excursión y ellos están indignados con que el colegio se encuentre cerrado, es decir, sin tener la posibilidad de salir al exterior (un sitio al aire libre y seguro) negando la posibilidad de que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades educativas y aprenda más allá de la escuela de forma que conecte su aprendizaje con su entorno más cercano (su familia y los recursos de la comunidad).

- **Primeras impresiones**

Me han acogido como un miembro más sin ningún problema.

Opinan sobre los diferentes temas presentados por el coordinador con respeto.

Exponen sus problemas buscando ayuda y reflexión conjunta.

Realmente se encuentran comprometidos con la educación inclusiva y con la educación en general.

Reunión de un grupo del PID sobre la edición de las píldoras del manual realizada el 5 de febrero de 2021

- Hablan sobre la **realización de las píldoras** del manual:

Deciden realizar unos vídeos cortos, llamativos, en los que colaboren los participantes del PID. Para ello, determinan que el audio de cada vídeo sea un pequeño texto que resuma la importancia de los principios del manual leído por los participantes del PID. Además, para incluir al alumnado y para que sea más llamativo se nos ocurre poner imágenes y vídeos de algunas clases, dibujos, todos los materiales que se puedan aportar.

A continuación, se decide realizar paletas de colores y diferentes pruebas de vídeo para enseñarlas en la próxima reunión a todos los integrantes del PID y decidir cuál se utiliza.

Para la elaboración de estas píldoras se marcan un tiempo establecido:

- Realizar los textos entre el 8 y 14 de febrero.
- Mandar las instrucciones que se deben seguir para la realización de los audios el 14 de febrero.
- Tener los audios para el 28 de febrero.

Reunión del PID realizada el 26 de febrero de 2021

- Hablan sobre la **difusión** del manual:

Referido a las píldoras se elige de manera democrática qué opción de los vídeos propuestos nos gusta más (<https://www.youtube.com/watch?v=VeaLTPdCRUU>).
[Deciden difundir una píldora cada martes desde el 9 de marzo.](#)

[Además, se propone realizar una](#) presentación interactiva (para aproximadamente principios de mayo) que llame la atención para la propuesta del PID teniendo en cuenta que va dirigido a las escuelas y a los estudiantes

- Hablan del **blog**:

Eligen propuestas para el blog en las que colocar los logos para los diferentes puntos del manual.

- **Reflexiones:**

Hablando sobre el manual y el blog, me llama la atención una frase “los maestros no cambiamos el mundo, sino cambiamos a las personas que cambiarán el mundo”.

Además, al comienzo de la reunión, una de las integrantes expone un problema que le sucede en el aula, en concreto, con una niña que quieren obligarle a que se case y, el resto de miembros le apoyan, le dan ideas de cómo afrontarlo o intentar solucionarlo.

Reunión del PID realizada el 16 de abril

- Se realiza una **tertulia dialógica**:

Dialogamos y debatimos diferentes ideas sobre el texto inclusión, imprudencia, irresponsabilidad: <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/12/18/inclusion-imprudencia-irreponsabilidad/> en la que se hicieron reflexiones como las siguientes:

“Cuando estamos defendiendo la inclusión, estamos defendiendo los Derechos Humanos, debemos estar ahí porque si no estamos en el lado contrario”.

“La escuela está organizada para segregar. Si nos llega un niño en silla de ruedas, no sabemos cómo actuar, cómo llevarle a una excursión. No podemos renunciar a que los niños con necesidades educativas especiales tengan que renunciar a ir a un aula ordinaria porque no está preparada para dar respuesta a sus necesidades, no tenemos que optar por otro centro, sino adaptar ese centro”.

“Qué necesita la escuela para ser inclusiva, si un niño necesita un apoyo es necesario dárselo, no podemos aceptar que la administración diga que no hay dinero y ya está”.

“Cuando un niño llega a la escuela, se le excluye. La escuela responde a esta sociedad, es una institución que excluye. El no creer en la inclusión es un sesgo ideológico”.

“La inclusión es un proyecto colectivo, si un niño necesita un apoyo, es necesario ponerlo”.

“Al profesorado tampoco se le escucha, no se nos pide opinión para formar las leyes, por ejemplo. Nos conformamos con los discursos y no con las acciones. Cuando esto se masifica se escucha el mensaje”.

“Las maestras y los maestros somos la primera línea de actuación para que la inclusión sea una realidad en la escuela. Combatimos diariamente contra la exclusión”.

“Las familias necesitamos a la escuela. Y, precisamente, estas familias (con hijos/as con alguna necesidad más acusada) somos las que más necesitamos que la escuela nos tienda la mano, y no que nos ponga la zancadilla”.

“La escuela actual está organizada para segregar. ¿Nos estamos situando en el conformismo? ¿Nos estamos situando en un discurso vacío de actuaciones?”

“La inclusión es una cuestión de derechos. Es un proyecto que está en proceso... Pero está, que es lo importante. Porque es una cuestión política que muchos defendemos y trabajamos para que se haga realidad”.

- Hablan sobre el **blog**:

Se necesita material para dos secciones “experiencias educativas” sobre la inclusión como actividades al aire libre, tertulias dialógicas, grupos interactivos y para “observatorio COVID” en el que quieren incluir ideas como: Los colegios “se cierran”. Ya no se puede entrar ni salir de los colegios; reflexiones sobre situaciones que se presencien desde la práctica personal-profesional: cómo se gestionan las relaciones sociales en el aula, qué nos impide el uso de la mascarilla (ahora más que nunca... "una mirada dice más que mil palabras"), el gran reto de mantenernos “intocables” (¿Cómo está afectando el distanciamiento social a las relaciones en las aulas?); Artículos de interés y noticias que aborden esta cuestión y os parezcan relevantes, etc.

- Hablan del **manual**:

La idea es que en la próxima reunión se apruebe el texto definitivo y se concreten cuestiones sobre su presentación.

Reunión del PID realizada el 14 de mayo

- Realizamos una **tertulia dialógica**:

Se realiza una tertulia dialógica sobre el artículo de Pepe Domínguez titulado “La educación es una actividad esencialmente ética”: <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/02/24/la-educacion-es-una-actitud-esencialmente-etica/> y se expusieron diferentes ideas y reflexiones:

“Si no educamos para transformar, no sirve para nada”.

“Tenemos una masa dominada por los medios de comunicación y la escuela. Relaciona la docencia con la justicia social”.

“Fundamental buscar los mitos del neoliberalismo”.

“La educación tiene una parte utópica, tenemos que creérnoslo para que sea una realidad”.

“Un tema muy importante es la identidad docente cómo se conforma: experiencias relevantes y significativas que hayas hecho y por los contactos con los compañeros, las redes de renovación pedagógica”.

“Es necesario predicar con el ejemplo, la alegría es un factor de transformación vital”.

“Tenemos que ser fieles defensores de los derechos de los niños o niñas”.

“Este mundo capitalista, lo que produce es el bienestar para unos pocos y lo que realmente queremos es un bienestar generalizado. Y esto solo lo podemos lograr yendo contracorriente, siendo positivas y desarrollando la ética y el espíritu crítico, tanto el nuestro como docentes como el del alumnado. Para ello, debemos buscando los mitos del neoliberalismo y colaborando entre nosotros, entre el profesorado porque este objetivo es un deber docente”.

“Para afrontar esta crisis ética de fondo, la estrategia más urgente y relevante es una **educación ético-crítica**”.

“La prevalencia del individualismo frente al comunitarismo, del clasismo frente al igualitarismo y de la competición frente a la cooperación. A veces desde la propia escuela no lo pensamos, **necesitamos una nueva mirada**”.

“La cuestión política que nos plantea Pepe, en su sentido más amplio, a veces se nos escapa desde la didáctica. Reflexionemos, cuestionemos nuestro alrededor, seamos críticos... Porque tenemos una labor muy importante entre manos: **vamos a transformar la realidad**”.

“Cuando un/a maestro/a descubre esta finalidad de su profesión: **la transformación socioeducativa**, no puede cambiarla porque entonces sería ir contra uno mismo. Esto nos parece un motivo de alegría y de ilusión diario, el saber que estás trabajando por este bien común”.

“Hablamos de la **insubordinación educativa**: estudiemos la ley a fondo para saber cómo saltárnosla; para tener argumentos sólidos y saber defender nuestra postura ético-política docente; para usarla en nuestro favor”.

Durante esta tertulia, se habla de la insubordinación y de cómo una integrante del PID está continuamente debatiendo con compañeros de su colegio sobre la obligación de seguir todo lo que expone el currículo. Otras participantes le exponen sus argumentos e ideas para saber defender su postura.

Asimismo, sale el tema de la formación inicial y varias estudiantes muestran su descontento ya que, por ejemplo, les enseñan muchas metodologías activas, pero si no tienes la suerte de tener experiencias enriquecedoras en las prácticas nunca las aplicas y, el profesorado de la Universidad tampoco te enseña con el ejemplo, sino que te dice que hay utilizar esas metodologías, pero ellos o ellas no las usan.

- Hablan sobre el **blog**:

Atendiendo al apartado de “Observatorio COVID” estuvimos hablando sobre la situación actual en los colegios con el coronavirus, y viendo las previsiones que se están dando de cara al próximo curso, etc. Se propuso escribir un pequeño artículo de opinión sobre esta cuestión.

- Hablan sobre el **manual**:

Debido a que la tertulia dialógica se extendió, en la próxima reunión se aprobará el texto definitivo y se acordarán las cuestiones para la presentación del manual, buscan ideas para la difusión, como el diario de la educación, congresos, etc. y se plantean desarrollar una jornada de formación docente (taller, curso, etc.).

ANEXO 6. MATERIALES.

El PID, con la finalidad de difundir sus conocimientos, sus aprendizajes, sus ideas, el “Manual de Acción para la Inclusión” y el propio proyecto, crearon diferentes materiales: blog, píldoras y redes sociales, que han sido recogidos por la relevancia e información que aportan a nuestra investigación.

ANEXO 7. BLOG DEL PID.

PID Educación inclusiva y formación en la práctica (s. f.). Proyecto de Innovación Docente a través de la investigación-acción participativa [Entrada blog]. Recuperado de <https://pideduccioninclusiva.wordpress.com/>

En el blog podemos acceder a la siguiente información:

Tabla 1. *Información existente en el blog del PID.*

Apartados	Aclaración
-----------	------------

Inicio		Introducción en la que se invita a leer el blog y a participar en el proyecto.
PID	Objetivos	Se exponen los diferentes objetivos que se pretenden conseguir con el PID y los ejes en lo que estos objetivos derivan.
	Ejes	
¿Quiénes somos?		Se indica el nombre de las personas participantes en el proyecto y su ocupación actual.
Jornadas y eventos	Encuentros	Se informa de la realización de seminarios y talleres creados por el PID.
	Café con...	Se presentan artículos y reflexiones de interés obtenidos en las tertulias dialógicas realizadas en el PID.
	Cursos del CFIE	Apartado pendiente.
Prácticas educativas	Experiencias educativas	Se explican diferentes experiencias educativas relacionadas con la educación inclusiva que han realizado miembros del PID.
	Observatorio COVID	Se analiza la situación educativa actual respecto a la educación inclusiva derivada de la crisis socio sanitaria provocada por el COVID.
	Repositorio	Se recogen Trabajos de Fin de Grado, Trabajos de Fin de Máster y Tesis Doctorales relacionados con la educación inclusiva y el PID.
Otros charcos	YouTube	Se presenta el canal de YouTube en el que se han ido subiendo las píldoras del “Manual de Acción para la Inclusión”.
	Facebook	Se muestra la página de Facebook del proyecto.
	Cuestiones de interés	Se informa de las últimas novedades y cuestiones de interés sobre educación.
Manual de Acción para la Inclusión		Se explica qué es, cuál es su finalidad y se realiza una pequeña aclaración y resumen de cada uno de los principios.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 8. PÁGINA DE FACEBOOK DEL PID.

PID Educación inclusiva y formación en la práctica [PID – Educación inclusiva - UVa].

(s. f). [Facebook]. Recuperado de https://www.facebook.com/PID-Educaci%C3%B3n-Inclusiva-UVa-111243041053852/?ref=page_internal

Esta página está creada con el objetivo de formar una comunidad virtual de personas interesadas en la educación para lograr una educación inclusiva. En ella, se va informando de qué es el PID y de cuál es su finalidad, se difunde el blog y el canal de YouTube, dando a conocer el “Manual de Acción para la Inclusión”. Además, se exponen los artículos y algunas ideas obtenidas en las tertulias dialógicas realizadas en las reuniones del PID, se presentan las novedades del PID como su participación en el Congreso Internacional Online en Inclusión Social y Educativa: respuestas inclusivas en contextos de crisis y se difunden artículos de opinión elaborados por el PID, como el artículo titulado: “La única escuela inclusiva es la escuela abierta”.

ANEXO 9. CANAL DE YOUTUBE DEL PID.

PID Educación inclusiva y formación en la práctica [PID Educación Inclusiva]. (s. f).

[YouTube]. Recuperado de https://www.youtube.com/channel/UC-uqYEI7SIwF2zHgjjHI2_A

En este canal se están difundiendo las píldoras de los diferentes puntos del “Manual de Acción para la Inclusión”. Para la realización de estas píldoras se escribió, en primer lugar, un resumen de los diferentes principios del manual, atendiendo a las ideas más importantes. A continuación, se asignó cada punto a un miembro del PID para que realizasen los audios correspondientes a través de la lectura de cada resumen. Además, se pidió materiales: dibujos, fotografía y vídeos de niños y niñas en la escuela, de actividades, etc. para incluirlos en las diferentes píldoras. Una vez, que tenía todos los materiales necesarios, algunas participantes del PID se encargaron de montar los vídeos.

La información que se expone en cada píldora es la siguiente:

Bienvenida al canal

La escuela debe ser el lugar donde se garantizan los derechos de todos los niños y niñas.

La escuela inclusiva es la que acoge, abraza y acaricia la diversidad e impide que se convierta en desigualdad.

Damos la bienvenida a este canal en el que os mostraremos los contenidos generados por los y las participantes del PID en Educación Inclusiva de la Universidad de Valladolid y nuestros colaboradores y colaboradoras.

En este espacio buscamos difundir nuestras ideas para lograr una educación más justa, solidaria y equitativa ¡todos y todas estáis invitados a participar!

Si tienes interés en este tema te invitamos a visitar nuestro blog y a asomarte a nuestras redes sociales. Para más información lee la descripción del vídeo.

Presentación Manual de Acción para la Inclusión

Hola, somos un grupo de maestros y maestras, estudiantes de magisterio y activistas de la educación que, después de reflexionar mucho sobre nuestras convicciones por una educación más inclusiva, justa y solidaria, hemos creado un manual... ¡Sí, un manual!

La educación inclusiva es un derecho y para nosotros es una certeza irrenunciable. Por eso hemos propuesto 14 puntos que consideramos imprescindibles para generar verdaderos cambios en las escuelas y aulas del mundo. Queríamos hacer 10, pero nos salieron 14... menos mal que el diccionario dice que eso también puede ser un decálogo.

¿Quieres saber más? Puedes seguirnos en nuestro canal de YouTube y en nuestras redes sociales... ¡Ah! y no olvides visitar nuestro blog.

Más información en la descripción del vídeo.

Manual de acción para la inclusión: Punto número 1. Máximas expectativas para todo el alumnado

Todo el alumnado tiene el derecho a aprender y mejorar como persona y desde la escuela tenemos el deber de hacer efectivo este derecho.

Nuestras expectativas tienen un efecto extraordinario en la vida de nuestros niños y niñas. Las etiquetas que les colgamos, nuestras creencias sobre su incapacidad para hacer algo, las actitudes de recelo o desconfianza sobre su capacidad de aprendizaje matan el aprendizaje. Por eso, porque queremos que nuestro alumnado, todo nuestro alumnado, crezca, tenemos que convertirnos en jardineros del lenguaje, en profesionales de la esperanza.

Te proponemos utilizar un discurso respetuoso, motivador y que anime a experimentar. Distingamos entre la persona y sus acciones. Reflexionemos sobre nuestro propio papel docente, sobre nuestro compromiso con la compensación de las desigualdades.

¿Quieres saber más? Si tienes interés en este tema puedes visitar nuestro blog y redes sociales.

Manual de acción para la inclusión: Punto número 2. Compromiso ético del profesorado con la justicia social

Al transformarnos en educadores o educadoras asumimos un compromiso con el bien común.

Paulo Freire decía: “Debo revelar a los alumnos mi capacidad de hacer justicia, de no faltar a la verdad. Mi testimonio tiene que ser, por eso mismo, ético”.

Debemos ser conscientes de qué ciudadanía estamos formando en el ejercicio de nuestra profesión. Por eso debemos garantizar los derechos de la infancia, reconocidos internacionalmente por la Convención de los derechos del niño y la niña, e introducir a nuestro alumnado en los deberes de la convivencia en común. Busquemos las máximas condiciones de bienestar de la infancia en el centro educativo.

Ten en cuenta que el compromiso no es nunca solitario, se basa en la comunicación de nuestros valores. Y que un docente comprometido es coherente entre lo que dice y lo que hace.

¿Quieres saber más? Si tienes interés en este tema puedes visitar nuestro blog y redes sociales.

Manual de acción para la inclusión: Punto número 3. La escuela, agente de compensación social

Muchas veces hemos asumido el problema de la desigualdad como inabarcable, pero la escuela como institución puede aportar más de lo que creemos.

Paulo Freire decía que la educación liberadora no produce, por sí misma, el cambio social (...) pero no habrá cambio social sin una educación liberadora. La escuela debe caminar por ese sendero.

El sendero contrario es el de la segregación educativa, que utiliza múltiples mecanismos: programas de bilingüismo, escuelas concertadas o aulas de educación especial que dejan fuera o separan al alumnado de grupos vulnerables.

Para luchar contra la desigualdad fijemos como criterio que, ninguna meta educativa estará lograda a menos, que se haya logrado para todos y todas.

Creemos redes de trabajo y de recursos más allá del centro escolar. Abramos las puertas de la escuela para que entre en ella la comunidad que la rodea.

¿Quieres saber más? Si tienes interés en este tema puedes visitar nuestro blog y redes sociales.

Manual de acción para la inclusión: Punto número 4. Búsqueda de la equidad, no desde el paternalismo

Resulta necesario dejar a un lado las actitudes de caridad o paternalistas en educación, todas las personas deben ser tratadas con justicia y con respeto.

Los niños y niñas quieren ser tratados con justicia y participar en igualdad de condiciones (...). Para alcanzar este objetivo, se necesita una efectiva acción política y social para cambiar la sociedad.

Por eso, vamos a aprender a mirar la pobreza y a identificar las carencias, porque si no educamos la mirada, puede que acabemos atribuyendo a alguna carencia personal, intelectual, valorativa, actitudinal, lo que no es más que el resultado de un proceso histórico acumulado de injusticia social.

Además, confiaremos en las capacidades y posibilidades de los niños y las niñas y daremos espacios para la toma de decisiones por parte del alumnado, educando en la democracia.

¿Quieres saber más? Si tienes interés en este tema puedes visitar nuestro blog y redes sociales.

Manual de acción para la inclusión: Punto número 5. Trabajo de valores en el aula: respeto, libertad, solidaridad, cooperación, diálogo...

La educación inclusiva se basa en el respeto, en el fomento del ejercicio de la libertad en el alumnado y en la creación de ambientes de cooperación y no de competición.

Lo dice muy claro Noam Chomsky: “En lugar de adoctrinar a los estudiantes con mitos sobre la democracia, la escuela debería comprometerlos en la práctica de la democracia”.

Un ejemplo de esta educación democrática de la que hablamos es el siguiente: una maestra que realiza asambleas con el alumnado cuando hay conflictos. Ella no decide, los niños y niñas lo hacen. En esa acción aprenden el valor del diálogo, el respeto y la solidaridad.

Los valores deben tratarse transversalmente (no sirve el “día del respeto”) y de manera explícita, por ejemplo, por medio de tertulias dialógicas, títeres, salidas al entorno, etc. Se trata de vivirlos, no de enseñarlos.

¿Quieres saber más? Si tienes interés en este tema puedes visitar nuestro blog y redes sociales.

Manual de acción para la inclusión: Punto número 6. El profesorado crítico reflexivo

Decía Freinet: “No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños”.

No queremos ser ese maestro o esa maestra que se asoma con desgana a su aula. No queremos ese modelo docente que usa el libro de texto como un guion de clase. No queremos porque así se niega la diversidad, la individualización de cada niño o niña.

Por eso tampoco queremos dar clases estáticas, transmisivas, magistrales. Queremos vivir la pasión de la educación, que es el corazón de nuestra profesión.

Así es que nos comprometemos a leer más sobre educación, a no aislarnos, a unirnos y a participar en grupos y movimientos, como los de renovación pedagógica.

¿Quieres saber más? Si tienes interés en este tema puedes visitar nuestro blog y redes sociales.

Manual de acción para la inclusión: Punto número 7. Reorganización del centro y el aula para atender a la diversidad: metodologías inclusivas, espacios, tiempos y recursos humanos

La diversidad es una característica del ser humano, por lo tanto, la organización escolar no puede ser nunca homogénea. Por eso tenemos que repensar toda la organización tanto del centro, como dentro del aula.

Comencemos por los espacios, que deben no solo ser accesibles; también hay que lograr que todo el alumnado pueda disfrutar de ellos en igualdad de condiciones. Y ahí está el patio, que debe ser acogedor para cualquier niño o niña. No puede haber espacios de segregación, como las aulas de educación especial.

Y los tiempos. Los horarios rígidos no favorecen el aprendizaje inclusivo. Un horario no fragmentado en asignaturas permite desarrollar conocimientos y habilidades globales e interdisciplinarias.

Estas son otras propuestas: Apliquemos el aprendizaje cooperativo, los planes de trabajo, los proyectos de aprendizaje y el aprendizaje dialógico. Eliminemos las barreras físicas dentro de nuestra escuela. Promovamos la interdisciplinariedad sin fragmentar el horario escolar.

¿Quieres saber más? Si tienes interés en este tema puedes visitar nuestro blog y redes sociales.

Manual de acción para la inclusión: Punto número 8. Aprendizaje en todos los ámbitos educativos

El aprendizaje es inherente a la humanidad, es una capacidad universal y permanente. Las personas aprenden en todos los espacios de su vida cotidiana: en la escuela, el instituto, con la familia, en la casa, en las calles y las plazas...pero, a veces, no lo tenemos en cuenta.

Por ejemplo, las actividades extraescolares existen en casi todos los contextos, pero ¿te has dado cuenta de que, por razones económicas o socioculturales, algunos niños y niñas no pueden acceder a ellas?

Aquí van algunas propuestas: Fomentemos que todas las personas tengan las mismas oportunidades educativas. Construyamos alianzas con bibliotecas públicas, con museos y espacios públicos. Las familias siempre pueden contribuir a la educación de sus hijos por eso buscaremos su colaboración y participación en nuestras actividades de aprendizaje.

¿Quieres saber más? Si tienes interés en este tema puedes visitar nuestro blog y redes sociales.

Manual de acción para la inclusión: Punto número 9. Coordinación profesional y profesional/familiar (coordinación horizontal entre todos los agentes educativos)

La educación es una tarea de múltiples agentes. En ella son fundamentales el profesorado y las familias. Por eso, es preciso que colaboren y que estén coordinados en la educación

de los niños y niñas. Más aún: es necesario tejer redes de complicidad entre los propios docentes y de la escuela con las familias.

La buena coordinación profesional-familiar es la que facilita todos los medios para que las familias participen en la escuela. Y la coordinación entre profesionales es la indicada cuando, como docentes, nos apoyamos en nuestra labor y aprendemos de compañeros y compañeras.

Aquí van algunas recomendaciones: Tengamos una actitud de apertura. Procuremos ser flexibles con los horarios de atención a las familias. Generemos actividades de formación para docentes desde la escuela. Generemos intercambios de docentes y experiencias entre escuelas.

¿Quieres saber más? Si tienes interés en este tema puedes visitar nuestro blog y redes sociales.

Manual de acción para la inclusión: Punto número 10. Construcción de un proyecto colectivo de escuela

La escuela que queremos es una comunidad democrática que reconoce los derechos legítimos de todas las personas que forman parte de ella a hacer su aportación sustantiva a la toma de decisiones sobre cuestiones importantes, como el proyecto educativo. Dice el proverbio africano: “para educar a un niño es necesaria la tribu entera” y, por eso, es necesario tener en cuenta a toda la comunidad educativa con el fin de construir un proyecto colectivo de escuela.

Sin embargo, hay veces que vamos en dirección contraria: por ejemplo, pervertimos la libertad de cátedra para no dejar entrar a nadie en nuestra aula ¿no es mejor que todos participen en ella?

Estas son algunas propuestas: Pongamos a disposición de la comunidad todos los espacios de nuestra escuela. Fomentemos los momentos de convivencia entre los diferentes sectores de la comunidad educativa para establecer vínculos afectivos. Establezcamos cauces de comunicación con ayuntamientos, entidades y asociaciones de nuestra zona.

¿Quieres saber más? Si tienes interés en este tema puedes visitar nuestro blog y redes sociales.

Manual de acción para la inclusión: Punto número 11. Favorecer, desde el inicio de la escolaridad, la autonomía y la socialización del alumnado: el error como oportunidad

La educación se basa en la sed de aprender y el aprendizaje, a su vez, debería cimentarse en las inquietudes, las curiosidades, las preguntas de niños y niñas. Queremos que el alumnado no perciba las competencias, conocimientos y habilidades y recursos que adquieren como algo externo y ajeno a su propia realidad, al mundo en el que viven y en el que van a vivir. Queremos, desde el principio, desarrollar la autonomía en el alumnado.

No debemos forzar o apresurar procesos buscando el bien del otro, porque así estamos ignorando algunos principios básicos de la autonomía.

Muchas veces los docentes de infantil concebimos como “autonomía” cuando los niños y niñas aprenden el control de esfínteres. La autonomía es un proceso que va más allá de cuestiones fisiológicas y tiene que ver con el desarrollo social del niño y la niña, con su crecimiento como ser humano.

Aquí tienes algunas propuestas: Definamos conjuntamente lo que se va a aprender: los niños y niñas han de participar en la deliberación y decisión de lo que van a aprender. Utilicemos estrategias como las asambleas para establecer normas o los planes de trabajo y el contrato pedagógico. Propiciemos la atención individualizada de cada niño y niña. Enseñemos a considerar el error como una oportunidad de aprender, no como un indicador o una evidencia del fracaso.

¿Quieres saber más? Si tienes interés en este tema puedes visitar nuestro blog y redes sociales.

Manual de acción para la inclusión: Punto número 12. Desarrollar procesos de metaevaluación

La metaevaluación, en palabras simples, es aquella práctica que evalúa la evaluación y asume que los procesos educativos no terminan, sino que se reconstruyen.

Pensamos que la evaluación es el final de algo y eso nos hace repetir errores de manera casi mecánica. La evaluación tiene como finalidad mejorar nuestras prácticas educativas y los procesos de aprendizaje.

Por eso conviene que repensemos todos los elementos de la evaluación, que muchas veces se quedan en instrumentos de calificación, sin más. Por ejemplo, qué pasa con los

boletines de comunicación a las familias, con la nociva norma que impone las notas en las asignaturas, con los informes de evaluación que requiere la administración.

Evitemos por todos los medios: convertir la evaluación en un medio para el elogio; un instrumento para dominar, controlar u oprimir. No encarguemos la evaluación a personas externas, sin conocer sus motivos y sin integrarlas al proceso de aprendizaje de quienes se están evaluando. Jamás silenciemos los resultados de la evaluación.

¿Quieres saber más? Si tienes interés en este tema puedes visitar nuestro blog y redes sociales.

Manual de acción para la inclusión: Punto número 13. Desarrollo de un modelo de evaluación formativa, compartida y que promueva la autoevaluación

Todavía evaluar es para muchas personas dedicadas a la docencia sinónimo de calificar, clasificar, descalificar, seleccionar, excluir, etiquetar, domesticar, someter....

La evaluación no debe ser comprendida como calificación, sino como un apoyo más para que el alumnado mejore su proceso de aprendizaje. Como dijo Lodi: "liberar a los niños de la recompensa de la nota [...] significa aproximar el trabajo escolar a los intereses de los niños".

He aquí algunas propuestas: Demos mayor importancia a los avances del alumnado que a las calificaciones numéricas. Debemos evaluar todo, no solo los resultados y no solo a los y las estudiantes. Usemos recursos que fomenten la propia autoevaluación del alumnado como entrevistas, diario del aula, dianas de autoevaluación. Elaboremos boletines de información a las familias en las que se prioriza la información cualitativa, más allá de cruces marcadas en una tabla o de números que suponen notas.

¿Quieres saber más? Si tienes interés en este tema puedes visitar nuestro blog y redes sociales.

Manual de acción para la inclusión: Punto número 14. Un currículum adaptado a los intereses de los niños y niñas

El currículum que proponen las administraciones educativas es enciclopédico y, además, se encuentra alejado de los intereses reales del alumnado. No es significativo. Es, además, un currículum de talla única: los niños y niñas deben ajustarse a él. Lo hemos convertido en el rey de la escuela, en el centro. En un instrumento que se ha convertido en el rey que expulsa del aprendizaje a los que no dan la talla.

¿Podemos hacer algo para cambiar esta situación? Claro. Estos son algunos ejemplos: apliquemos en el aula proyectos de aprendizaje que partan de los intereses del alumnado. Conectemos el currículum con la realidad cotidiana del alumnado, con su contexto cercano. Trabajemos con metodologías activas y que fomenten la ayuda entre iguales, como el aprendizaje cooperativo. Tengamos siempre en cuenta las diferentes dimensiones del ser humano: cognitivas, emocionales y sociales, para conseguir una educación integral.

¿Quieres saber más? Si tienes interés en este tema puedes visitar nuestro blog y redes sociales.

Manzana

Hola a todos y todas. Desde el PID de educación inclusiva buscamos generar reflexiones conjuntas que sean útiles para iniciar o fortalecer procesos coherentes con la transformación educativa y la imagen que queríamos dar al mundo no es azarosa.

¿Te has fijado en las manzanas que componen nuestro logo y adornan los espacios que hemos generado? ... todo tiene una explicación.

Un día, cuando realizaba un taller de cocina con los niños y niñas de mi aula de infantil, noté que ellos apilaban las manzanas sin seguir un patrón determinado. Esta imagen me resultó tan significativa que la fotografié. Cuando la enseñé a las y los integrantes del PID generamos en conjunto una metáfora de la diversidad ¿la manzana por ser diferente tiene un destino distinto? creemos que no.

¿Quieres saber más? Si tienes interés en este tema puedes visitar nuestro blog y redes sociales.