



Universidad de Valladolid

**EL CAMINO DE UNA MAESTRA DE LA
ESCUELA PÚBLICA HACIA LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Elaborado por: Carla Herranz García

Dirigido por: Suyapa Martínez Scott y Katherine Gajardo Espinoza.

TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (2021-2022)

AGRADECIMIENTOS.

En primer lugar, agradecer a mis padres Fernando e Inmaculada. Gracias a ellos he podido conseguir todo esto. Gracias por vuestro esfuerzo y sacrificio, que me ha permitido estudiar, y formarme en lo que más me gusta. Gracias por apoyarme y estar conmigo, en todos los momentos de mi vida.

En segundo lugar, agradecer a mi hermano Iker por ser, junto con mis padres, una de las personas más importantes para mí, por ser mi fuerza en todos los momentos en los que la he necesitado y, también, por ser mi alegría a lo largo de toda mi vida.

Gracias también, a mis amigas y a mi pareja, por acompañarme y apoyarme en todo este proceso.

En tercer lugar, gracias a Suyapa y Kathy, por ser unas tutoras magníficas, por estar dispuestas a prestarme vuestra ayuda en todo momento y, porque este trabajo es fruto del esfuerzo y la dedicación de las tres.

Por último, agradecer también a María por prestarse para la realización de este trabajo, por estar disponible siempre que lo he necesitado, por abrirse conmigo, y por enseñarme lo importante que es ser un buen docente, como lo es ella. Gracias por prestarme tu memoria, ya que a través de tus palabras y de este trabajo, pasa a ser de todas las personas que lo lean.

RESUMEN

Actualmente, podemos escuchar en numerosas ocasiones el concepto de la inclusión en las aulas o de escuela inclusiva. En este trabajo mostraremos — a partir de las experiencias de una maestra de la escuela pública— lo que, pensamos, realmente que es la escuela inclusiva, los requisitos para llevarla a cabo en un aula o las dificultades que encontramos actualmente para su implementación.

Nuestro estudio se basa en un método cualitativo, en el que, mediante una entrevista en profundidad hemos logrado una aproximación a la historia de vida de una maestra. Por medio de esta metodología hemos podido tener acceso al relato de una maestra en activo que profundiza en cómo llevar a la práctica una educación inclusiva y describe qué factores son necesarios, así como los obstáculos que ha encontrado a lo largo de su trayectoria a la hora de transformar su aula en una más inclusiva.

A través de esta narración acompañamos a María Gamallo en el relato de toda una vida, recorriendo su línea vital desde la infancia hasta la actualidad. De esta forma hemos podido comprender cuáles son sus motivaciones como docente, las características y cualidades que la definen y, sobre todo, cuáles son sus metas, que no son otras que trabajar por una escuela pública inclusiva.

PALABRAS CLAVE.

Inclusión, Escuela Inclusiva, Educación, Escuela Pública, Historia de vida.

ABSTRACT

Today, we can repeatedly hear the concept of inclusion in classrooms or inclusive school. In this paper we will show — from the experiences of a public school teacher — what we really think inclusive school is, the requirements to carry it out in a classroom or the difficulties we currently encounter for its implementation. Our study is based on a qualitative method, in which, through an in-depth interview, we have achieved an approach to the life story of a teacher.

Through this methodology we have been able to have access to the story of an active teacher who delves into how to put into practice an inclusive education and describes what factors are necessary, as well as the obstacles she has encountered throughout her career when it comes to transforming her classroom into a more inclusive one.

Through this narrative we accompany María Gamallo in the story of a lifetime, crossing her lifeline from childhood to the present. In this way we have been able to understand what her motivations are as a teacher, the characteristics and qualities that define her and, above all, what her goals are, which are none other than working for an inclusive public school.

KEY WORDS

Inclusion, Inclusive School, Education, Public School, Life History.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. JUSTIFICACIÓN	6
3. OBJETIVOS	7
3.1. Objetivo general	7
3.2. Objetivos específicos	7
4. MARCO TEÓRICO	8
4.1 Educación inclusiva.....	8
4.1.1. <i>¿Qué es la educación inclusiva?</i>	8
4.1.2. <i>Recorrido de la educación inclusiva en la legislación educativa</i>	10
4.2 Escuela pública-Escuela Inclusiva	12
4.2.1 <i>Escuela como institución</i>	12
4.2.2 <i>Escuela Pública</i>	14
4.2.3 <i>Reivindicación de la escuela pública</i>	16
4.2.4 <i>Escuelas inclusivas</i>	22
5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	24
5.1 Justificación de la metodología empleada	24
5.2 Preguntas de investigación	25
5.3 Diseño de la investigación	26
5.3.1 <i>Técnicas e instrumentos de recolección de datos</i>	27
5.4 Cuestiones ético-metodológicas.....	33
5.5. Criterios de rigor	33
6. RESULTADOS: LAS HUELLAS DE MARÍA	37
7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO.....	49
7.1 Conclusiones	49
7.2 Limitaciones.....	50
7.3 Futuras líneas de trabajo.....	51
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	52
9. ANEXOS.	62

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado supone un acercamiento de la autora hacia la investigación, a través de una aproximación a la metodología cualitativa basada en la investigación narrativa y a través del análisis de la documentación bibliográfica.

Se llevará a cabo una entrevista cualitativa a una docente del segundo curso de Educación Primaria en un centro público de la provincia de Segovia, que aboga por la educación inclusiva y la escuela pública.

Este trabajo se encuentra organizado en siete apartados. Este es el primero de ellos en el que se introducirá de forma breve cada apartado que contiene este trabajo. En el segundo apartado, se encuentra la justificación del presente trabajo, en el que se profundiza en la importancia del tema de este trabajo, la educación inclusiva y el porqué de su elección.

En el tercer apartado, encontramos los objetivos que se pretenden conseguir a lo largo de la investigación.

En el cuarto apartado, se presenta el marco teórico, donde se recoge la fundamentación teórica que constituye el eje central del presente trabajo. En primer lugar, se recogen una serie de conceptos fundamentales para poder comprender qué es la educación inclusiva, así como su recorrido legislativo. En segundo lugar, se pone de manifiesto la estrecha relación entre la escuela pública y la escuela inclusiva ya que, sin escuela pública no es posible llegar a una verdadera inclusión. En este apartado se habla acerca de la escuela como institución, la necesaria reivindicación de la escuela pública, los organismos que se manifiestan a favor de esta y, por tanto, de las escuelas inclusivas y, por último, qué son realmente las escuelas inclusivas.

En el quinto apartado se presenta la metodología escogida para llevar a cabo esta investigación. Inicialmente se exponen brevemente los motivos de la elección de esta metodología, así como unas pequeñas concepciones acerca de la investigación narrativa. A continuación, se explicitan las categorías de análisis establecidas en línea con los objetivos previamente establecidos, los pasos seguidos para la realización del trabajo de investigación, su diseño, así como los instrumentos empleados en la misma y los motivos de la elección de la participante. Por otra parte, se refleja también el análisis documental necesario para poder llevar a cabo esta investigación. Por último, se presentan las técnicas

escogidas para esta investigación, la historia de vida y la entrevista. Se exponen unas breves concepciones sobre ambas técnicas (definición, características, pautas para su elaboración...).

En el sexto apartado se recoge el análisis de los datos obtenidos tras la entrevista, en función de las diferentes categorizaciones establecidas.

Para concluir, en el séptimo apartado se establecen las conclusiones de este Trabajo de Fin de Grado, así como las limitaciones que se han presentado a lo largo de su realización y las futuras líneas de actuación.

2. JUSTIFICACIÓN

La justificación de la elección de este tema se basa principalmente en el interés por investigar, conocer y formarme acerca de los planes y acciones que se propone la escuela pública para garantizar una educación igualitaria y de calidad para todo el alumnado. Por otra parte, en esta investigación se pretende conocer cómo y de qué manera participan los centros y las y los docentes en el desarrollo y la inclusión del alumnado.

Consideramos que la inclusión es algo fundamental y que, como futuros y futuras docentes, debemos ser capaces de responder adecuadamente a todo tipo de diversidad que nos encontramos a lo largo de nuestra trayectoria vital. La diversidad es algo existente tanto en las aulas como en nuestra sociedad y los maestros y las maestras somos quienes debemos defender y demostrar su importancia dentro del proceso educativo.

Trabajar en la inclusión supone trabajar en la igualdad de oportunidades, en el respeto, en la diversidad y, por ello, entiendo que es un aspecto fundamental para mi futuro docente y la forma de explicitar un compromiso ético tanto con mi profesión como con mis futuros estudiantes.

Por otra parte, este trabajo se fundamenta a su vez en la consecución de una serie de objetivos necesarios para la obtención del Título de Grado en Educación Primaria, por la Universidad de Valladolid, que se basan en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Uno de los objetivos de la realización de este trabajo, además de los que se enuncian en el apartado 3 de este TFG, se centra en cumplir con la normativa que la Universidad de

Valladolid se ha comprometido a cumplir: formar profesionales con la capacidad para la atención educativa al alumnado de Educación Primaria y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el Artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación para impartir la etapa educativa de Educación Primaria.

En este trabajo analizaremos las motivaciones y las acciones de una maestra de primaria que posee una fuerte implicación con los ideales de la educación inclusiva. Durante la realización del mismo, he participado en las reuniones del GID de Educación Inclusiva de la Universidad de Valladolid (UVa) para poder comprender en mayor profundidad en qué consiste este tipo de educación. Además, mi participación activa en este GID me ha permitido indagar sobre cómo se está actuando hoy en los centros educativos para generar procesos de educación inclusiva.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general:

Como objetivo general nos proponemos profundizar en la biografía de una maestra comprometida con la educación pública e inclusiva para conocer, describir y analizar qué elementos inciden en la creación de su identidad docente inclusiva, así como en su compromiso social.

3.2. Objetivos específicos:

A partir de este objetivo general surgen tres objetivos específicos que van a permitirnos profundizar en las dificultades y oportunidades que podemos encontrar en la actualidad para poder llegar a implementar una verdadera educación inclusiva. A continuación, plasmamos los objetivos específicos que nos han guiado a lo largo de este trabajo:

- Analizar los elementos esenciales que han ayudado a conformar la identidad docente inclusiva de una maestra de la educación pública.
- Conocer las dificultades que una maestra ha vivido en los centros para poder llevar a cabo una inclusión en el aula.
- Conocer cuáles son las oportunidades que podemos encontrar en la actualidad para la implementación de una educación inclusiva.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Educación inclusiva

En el presente apartado presentamos un breve marco teórico que enmarca aquellos conceptos fundamentales para la comprensión del tema escogido para esta investigación, la educación inclusiva.

En primer lugar, caracterizamos el significado de la educación inclusiva, así como su evolución legislativa a lo largo de la historia; en segundo lugar, destacamos la relación entre escuela pública y escuela inclusiva, por último, nos enfocamos en el significado de una escuela inclusiva.

4.1.1. *¿Qué es la educación inclusiva?*

La educación inclusiva hoy en día presenta diferentes términos o concepciones que varían según el país, la sociedad o los propios conocimientos personales. Los diferentes significados y usos que se están dando sobre el discurso de la educación inclusiva están determinando que este se considere contradictorio (Arnaiz, 2004).

De acuerdo con Beltrán (2011), algunas importantes instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) definen la educación inclusiva como un proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos y todas mientras se respeta la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los y las estudiantes y comunidades eliminando todas las formas de discriminación. Por otra parte, algunos autores y autoras como Booth, (2006) y Booth y Ainscow (2011), manifiestan que la inclusión educativa se podría considerar como una serie de cambios educativos en los que se lleven a la acción nuestros principales valores (equidad, igualdad de oportunidades, no discriminación, solidaridad, consideración, amor, entre otras).

La educación inclusiva nace como respuesta a la exclusión, término que se define como todas aquellas formas que marginan, segregan y distribuyen al alumnado en grupos diferenciados (Echeita y Duk 2008). En este sentido, tal y como afirma Rizo (2006), es un proceso multidimensional y politizable, —que presenta riesgos de caer en zonas de vulnerabilidad— y causas y consecuencias políticas, económicas, culturales y temporales.

Esta problemática puede y debe atajarse desde las políticas públicas, las prácticas de las instituciones y la acción colectiva.

Sin embargo, hoy en día la educación inclusiva se puede considerar un sueño y no una realidad (Echeita et al., 2013). Por tanto, conseguir la inclusión supone, en primer lugar, que todos los niños y las niñas tengan derecho a una educación de calidad y con igualdad de oportunidades, para ello, debemos terminar con las barreras educativas actuales que privan de la participación y del aprendizaje a todo el alumnado, sobre todo al más vulnerable o desfavorecido, que se encuentra expuestos a situaciones de exclusión (Echeita y Duk, 2008).

Por otra parte, autores y autoras como Parrilla (2002) afirman que la sociedad es la que marca los principios inclusivos, valores y necesidades de las personas. Por tanto, tal y como manifiesta esta autora, la inclusión constituye una idea transversal que debe estar presente en la totalidad de los ámbitos: comunidades sociales, escolares y familiares. En este sentido se posicionan, a su vez, autores y autoras como Dueñas (2010), quien afirma que la inclusión es sobre todo un fenómeno social antes, y más aún, que educativo.

Por último, se puede ver como un gran número de teóricos y teóricas relacionan la educación inclusiva con un derecho fundamental. Algunos autores manifiestan que la inclusión demanda respuestas sobre actuaciones y propósitos transparentes y efectivos sobre las desigualdades, velando por que no den como resultado diferencias injustas en el derecho fundamental y primordial de una buena educación.

Por tanto, para concluir con el término educación inclusiva, la UNESCO (2021) manifiesta que:

La educación inclusiva es un proceso de transformación que asegura la completa participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los niños y niñas, jóvenes y adultos, respetando y valorando la diversidad y eliminando todas las formas de discriminación en la educación y a través de ella. (p. 18).

4.1.2. Recorrido de la educación inclusiva en la legislación educativa

En este apartado realizaremos un recorrido por las diferentes legislaciones educativas promulgadas en España y reflejaremos como se ha ido abordando la cuestión que estamos tratando: desde la exclusión a la inclusión pasando por la integración.

Tal y como menciona Quiroga (2010), hace solo medio siglo se consideraba que los alumnos con necesidades eran únicamente aquellos que presentaban una discapacidad física o psíquica, los cuales no tenían el derecho a una educación.

Así como afirma Rubio (2017), en los siglos XVIII Y XIX comienzan algunos avances, como, por ejemplo, en 1795 la primera escuela pública para sordomudos por Carlos IV y, posteriormente, la autorización de la enseñanza de ciegos en el colegio nacional de sordomudos (1835).

Todos estos avances dan lugar, a la Ley Moyano, en el año 1857. Esta ley, fue la primera ley educativa que implementó formas de integración al sistema educativo español.

Quiroga (2010) afirma que, posteriormente, y de forma muy progresiva tuvieron lugar pequeños avances. Por ejemplo, en 1910 se crea el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, considerando así a aquellas personas que presentaban alguna dificultad intelectual.

A partir de este momento y hasta la actualidad, las diferentes legislaciones educativas han implementado nuevos modelos y mejoras en uno de los derechos primordiales de la población: la educación. Mediante estos desarrollos y mejoras, el concepto de atención a la diversidad ha cambiado hacia un paradigma de la enseñanza basado en la equidad, igualdad y no discriminación del alumnado (Quiroga, 2010).

Siguiendo las afirmaciones de Rubio (2017), con la promulgación de la Ley General de Educación 14/1970 del 6 de agosto, se organiza y se establece por primera vez la educación especial en nuestro país, de manera que la educación especial es considerada como un sistema educativo contrario al ordinario, centrado en los colegios y unidades de educación especial. Como señalan Alonso y Araoz (2011), en este período tuvo lugar un modelo que apostaba directamente por la separación.

Tal y como afirma Rubio (2017), es importante hacer mención a la Constitución Española de 1978, ya que debido a esta se produjo un cambio democrático en España. Además, en

su artículo 27, se menciona que todos los niños y las niñas sin excepciones tienen derecho a la educación y los poderes públicos serán quienes se encarguen de procurarla. Podemos decir entonces que, en este momento, se aboga por la igualdad de todos y todas en la educación, independientemente de sus características personales y sociales.

Con la aparición de La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) se refuerzan los principios de normalización e integración que habían sido expuestos en la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, 1982), el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (1982) y el Real Decreto sobre la nueva Ordenación de la Educación Especial (1985) (Chiner, 2018). Además, con esta ley se establece el concepto de alumnado con necesidades educativas especiales (ANEE), refiriéndose a aquellas personas que muestran dificultades de aprendizaje más destacadas que el resto y, por ello, necesitan una atención más individualizada y una dotación de mayores recursos educativos (Quiroga, 2010).

Tal y como establece Chiner (2018) las leyes posteriores a la LOGSE, (LOCE, 2002; LOE, 2006; LOMCE, 2013) tuvieron cambios menos significativos en cuanto a la terminología y en todas ellas se busca principalmente garantizar la educación de todo el alumnado.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) utiliza el término de “necesidades educativas específicas” para nombrar a aquellos alumnos y alumnas que necesitan una educación compensatoria, alumnado extranjero, alumnado superdotado y alumnado con necesidades educativas especiales.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) habla de alumnado con “necesidad específica de apoyo educativo”, refiriéndose a las personas con necesidades educativas especiales, necesidades de compensatoria, altas capacidades y personas con integración tardía al sistema educativo. Además, en esta ley se aboga de nuevo por el principio de la normalización, introduciéndose los principios de igualdad e inclusión en la educación.

La Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) se centra en la no discriminación y la igualdad en el acceso y en la permanencia dentro del sistema educativo, introduciendo cambios como una nueva organización de los ciclos de la etapa o programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento.

Por último, la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) que busca un enfoque transversal orientado a ofrecer garantías a todo el alumnado en la educación a través de una mejora continua de los centros y una mayor personalización del aprendizaje. Esta ley tiene como objetivo establecer una orden legal que ofrezca oportunidades educativas y formativas a toda la población y que contribuya a la mejora de los resultados educativos logrando una educación de calidad para todas las personas.

Como conclusión, una vez realizado un breve recorrido por las legislaciones, podemos decir que debido a los avances sociales y científicos que se han ido produciendo hemos pasado desde una completa exclusión, hasta unas implementaciones que van camino de establecer algunos fines de la inclusión educativa, que actualmente no es total, ya que todavía encontramos dificultades para su puesta en marcha sobre todo con el excesivo etiquetaje del estudiantado. Esto nos permite afirmar que la educación inclusiva va tomando importancia y presencia, por lo menos a nivel legislativo. Ahora se hace necesario dar un paso más allá y que esta realidad se plasme en el día a día de los centros escolares con contundencia.

4.2 Escuela pública-Escuela Inclusiva

Una vez abordado el concepto de Educación inclusiva, pasamos a abordar el de Escuela pública y la relación existente entre ambos conceptos ya que, para que exista verdaderamente una educación inclusiva, debemos garantizar una escuela que acoja a todo tipo de alumnado.

4.2.1 Escuela como institución

Tal y cómo afirma Martín-Moreno (2007), resulta complejo definir conceptos como escuela, centro escolar, centro educativo... Esto se debe al gran abanico de estructuras organizativas que se encuentran bajo el término de “escuela”.

Podríamos decir que la escuela constituye el órgano formado por la comunidad educativa, la cual se encarga de la educación institucionalizada. La escuela es un organismo condicionado por la sociedad en la que se encuentra, por tanto, es una institución social destinada a administrar la educación sistemática y que condiciona la formación y organización de grupos representados por docentes y alumnado (Crespillo,2010).

En España, esta institución social se encuentra organizada según la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación, en la cual se manifiesta la obligatoriedad de la enseñanza en España en dos etapas: Educación Primaria (6 a 12 años) y Educación Secundaria (12-16 años), y en los ciclos formativos de grado básico. Además, está compuesta por diferentes grupos: alumnado, profesorado, personal administrativo, familias... Todos ellos se relacionan entre sí con un fin común, establecer una serie de objetivos y fines que puedan ser alcanzados (Martínez -Ferrer, 2016).

El objetivo de la escuela es la formación de los y las estudiantes para enfrentar la vida, relacionándose con el conjunto de la sociedad. La escuela brinda experiencias formativas que persiguen:

Estimular rasgos, cualidades, así como otros factores que conformen y afirmen la identidad personal, el sentido de pertenecer y participar en grupos de diversa índole y su disposición al servicio de otros en la comunidad.

Afianzar la formación ética, en el sentido de desarrollar la vocación por la verdad, la justicia, la libertad, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por la dignidad del otro y el desarrollo.

Desarrollar valores de ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática (Magendzo, 1999).

Aunque para algunas personas el objetivo principal de la escuela como institución solo consiste en que los niños y las niñas adquieran unas capacidades y conocimientos necesarios para obtener un empleo en su futuro, haciendo realidad sus aspiraciones y teniendo éxito en el mercado de trabajo (Díez y Guamán, 2013).

Por otra parte, de acuerdo con Álvarez (2010) la escuela ha cambiado a lo largo del tiempo, es decir, es fruto del desarrollo histórico. En las sociedades anteriores la educación no presentaba ningún tipo de organización, se desarrollaba en el ámbito familiar o el contexto de la persona. Con el paso del tiempo y, por tanto, con los procesos históricos acontecidos (Revolución Francesa, que impuso la Escuela Primaria), dieron lugar a manifestaciones que hicieron que la escuela evolucionara hasta la escuela que conocemos hoy en día.

Actualmente, la escuela se considera como la forma de vida de una comunidad, es decir, la escuela difunde una serie de aprendizajes y valores, considerados imprescindibles en

una comunidad, que llevan al alumnado a utilizar y mejorar sus capacidades en beneficio tanto de la sociedad como en el suyo propio (Álvarez, 2010).

Todas las teorías sobre la escuela como institución señalan que la socialización y la selección son las funciones fundamentales en los sistemas educativos desde la creación de las sociedades capitalistas industriales (Bonafant, 1998). Estas funciones han sido concebidas, valoradas y explicadas de forma diferente por diferentes corrientes teóricas, pero nunca cuestionadas por sí mismas.

Sin embargo, de acuerdo con Hernández (2010), muchas de estas teorías entienden la escuela a su vez como un escenario de reproducción o de transformación social. Desde esta perspectiva, el sentido de la escuela es asegurar la reproducción social y cultural para la propia supervivencia de la sociedad. Las teorías de transformación, en cambio, ilustran el conflicto que existe en las escuelas y proporcionan un contexto en el que principalmente se encuentra el cuestionamiento de las relaciones estudiante-docente, el desarrollo de iniciativas sociales y pedagógicas en contra de todos aquellos elementos que fomentan la desigualdad social y el reconocimiento del profesorado como profesionales capaces de producir conocimiento. Desde esta perspectiva, la escuela se considera como una de las instituciones que mejor capacitada está para resistir y restablecer las sociedades injustas y desde este enfoque se desarrolla el paradigma educativo inclusivo.

4.2.2 Escuela Pública

A lo largo del tiempo y, sobre todo en el siglo XX, ha existido una diferenciación muy marcada entre la escuela pública y la escuela privada. En todos estos años, tanto la escuela pública como la privada han sufrido importantes cambios. Hoy en día, la escuela pública se enfrenta a una encrucijada debido a los efectos privatizadores de las políticas neoliberales, a la reafirmación identitaria fruto de la globalización, y a los cambios de la población, considerados hoy en día para la escuela pública como clientes. Estos cambios hacen indispensable la reivindicación del gran valor que tiene la escuela pública (Bolívar, 2016).

Además, tal y como mencionan Díez y Guamán (2013), día a día observamos cómo se llevan a cabo reformas educativas neoliberales que siguen las directrices de organismos internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional entre otros,

que persiguen una apertura de la escuela a los mercados. Esto produce que la educación se vea más como un servicio que como un derecho, lo que facilitaría la privatización.

Es importante destacar que, para que tenga lugar una buena educación pública es necesario que esta sea respaldada por un gasto público suficiente para, por ejemplo, estimular a los docentes en su continua formación, en la asistencia a cursos o congresos, entre otras acciones formativas. Además, para que exista una enseñanza igualitaria y equitativa debemos proporcionar una serie de refuerzos para todo el alumnado, sobre todo, a aquellos y aquellas que más lo necesiten. Este gasto público podría destinarse a su vez para orientadores y psicólogos que ayuden y cooperen con los docentes en el incremento del rendimiento de todo tipo de alumnado (Díez y Guamán, 2013). Pero no solo eso, el respaldo de dinero público podría proporcionar diferentes materiales, recursos e instalaciones que, a su vez, son un factor realmente importante en la mejora de la educación.

Por otra parte, para que la escuela sea verdaderamente pública debería atender al interés público, es decir, el interés de toda una sociedad. Sin embargo, como señala Enguita (2002) podríamos decir que la escuela atiende más a lo que podríamos denominar intereses del público, es decir, intereses de algunos grupos específicos, como las familias, los líderes y líderesas o los grupos políticos, entre otros.

Podríamos afirmar que, la falta de interés al público se debe a que gran parte de la enseñanza se caracteriza todavía, por un gran componente ideológico —religioso o no— y una vocación clasista que persigue mantener a distancia a los alumnos más “problemáticos” (Enguita 2002).

Este factor ha provocado que, actualmente, exista un decrecimiento del porcentaje de alumnos matriculados en las escuelas públicas con el paso de los años y, por el contrario, un aumento de escuelas privadas o concertadas, las cuales distan mucho de lo que se podría considerar una escuela pública y, más aún, una escuela inclusiva.

Tabla 1

Evolución del alumnado escolarizado según el tipo de financiación del centro en porcentajes:

		2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
E. Infantil 1.º ciclo	C. Públicos	49,6	50,4	51,7	51,6	51,6	51,4	51,4	51,5	51,0	51,2
	C. Privados ens. Subvencionada	17,2	16,9	17,2	16,3	15,5	15,3	15,1	14,6	16,0	16,2
	C. Privados ens. no subvencionada	33,2	32,6	31,1	32,1	32,9	33,3	33,4	33,9	33,0	32,6
E. Infantil 2.º ciclo	C. Públicos	68,3	68,6	69,0	68,7	68,5	68,0	67,6	67,4	67,3	67,3
	C. Privados ens. Concertada	26,8	26,7	26,7	27,2	27,6	28,3	28,7	28,9	28,8	28,8
	C. Privados ens. no concertada	4,8	4,6	4,4	4,1	3,8	3,7	3,6	3,7	3,9	3,8
E. Primaria	C. Públicos	67,3	67,4	67,5	67,5	67,5	67,7	67,7	67,8	67,8	67,7
	C. Privados ens. Concertada	28,8	28,5	28,5	28,6	28,6	28,5	28,5	28,5	28,2	28,4
	C. Privados ens. no concertada	4,0	4,0	3,9	3,9	3,8	3,8	3,8	3,8	4,0	3,9
E. Secundaria Obligatoria	C. Públicos	65,8	65,7	65,8	65,9	65,9	65,8	65,6	65,5	65,5	65,8
	C. Privados ens. Concertada	30,6	30,7	30,7	30,7	30,6	30,7	30,7	30,8	30,5	30,2
	C. Privados ens. no concertada	3,5	3,5	3,5	3,4	3,5	3,5	3,7	3,8	3,9	4,0
E. Secundaria postobligatoria	C. Públicos	75,1	75,9	76,3	76,5	76,7	76,5	75,8	74,9	74,0	73,4
	C. Privados ens. Concertada	14,2	13,9	13,7	13,8	13,8	13,7	13,8	14,5	14,6	14,9
	C. Privados ens. no concertada	10,8	10,3	10,1	9,7	9,5	9,8	10,4	10,6	11,4	11,8
E. Superior no Universitaria	C. Públicos	79,0	78,7	78,6	78,9	78,7	78,0	77,3	74,1	71,9	70,7
	C. Privados ens. Concertada	15,3	14,7	14,6	14,2	13,4	12,1	11,5	11,8	11,6	11,3
	C. Privados ens. no concertada	5,7	6,6	6,8	6,9	8,0	10,0	11,3	14,1	16,4	18,0
E. Universitaria	C. Públicos	85,8	86,0	85,5	84,2	83,3	82,7	81,6	80,3	79,2	78,7
	C. Privados ens. no concertada	14,2	14,0	14,5	15,8	16,7	17,3	18,4	19,7	20,8	21,3

Fuente. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).

El aumento de escuelas privadas o concertadas ha dado lugar a una menor inclusividad en las aulas ya que, como mencionan Booth et al., (2000), en este tipo de escuelas no se aplican algunos de los indicadores básicos o aspiraciones para que realmente se produzcan aulas inclusivas.

Esto se debe a que este tipo de aulas no permiten incluir a todo el alumnado debido a los diversos intereses que ha supuesto la escuela como servicio, por ejemplo, las limitaciones a religiones, grupos económicos o grupos étnicos específicos. Por ello, si perseguimos la inclusividad en las aulas, es fundamental reivindicar el valor de la escuela pública, ya que es esta y no otra, la que realmente garantiza una igualdad de oportunidades y una convivencia democrática de personas con diferencias sociales y culturales y, por ello, la que mejor ayuda y coopera para que exista equidad, cohesión social y una práctica de los derechos de la ciudadanía, fundamentales para que exista una democracia real (Díez y Guamán, 2013).

4.2.3 Reivindicación de la escuela pública

Las medidas que se han establecido en España a lo largo de los años para hacer frente a las crisis económicas y, sobre todo, a la crisis inmobiliaria del 2008, han supuesto lo contrario a la prosperidad ya que, debido a los enormes recortes que se han producido, ha habido un aumento del paro, de la pobreza, de la desigualdad, y de la exclusión social,

acabando con el Estado de bienestar y, por tanto, acabando con importantes logros anteriormente conseguidos como la sanidad o la educación pública (Diez y Guamán, 2013). Es por esto por lo que, tal y como afirma Bolívar (2001), debemos reivindicar el gran valor de la escuela pública ya que, gracias a esta podremos lograr la igualdad. La escuela pública garantiza políticas de discriminación positiva que ayudan a los sectores marginados y menos favorecidos.

Además, en la escuela pública existe un control, una participación y una educación democrática que, tal y como menciona Bolívar y Pallás (2007), es una alternativa renovadora de la escuela que pretende principalmente la participación de todas y todos los miembros de la comunidad en la gestión del centro, del aula, de la convivencia, etc., con el objetivo de mejorar la educación.

Por otra parte, y protegiendo los principios reflejados en la Constitución, la educación pública es laica. Por ello, trata de educar en valores cívicos y éticos para la ciudadanía, ya que desde sus orígenes busca integrar a los ciudadanos en unos valores y principios compartidos, que las escuelas privadas no podrían proporcionar (Bolívar, 2001).

Uno de los principales motivos para reivindicar la escuela pública es que, si no lo hacemos, puede llegar a tener lugar una educación donde predomine la lógica del mercado, enfocándose en los intereses de unos clientes y no de los ciudadanos y las ciudadanas; además, que se centre en el rendimiento cuantitativo, es decir, vales según consumos y en la que se rescate una antigua concepción de neutralidad del aparato educativo, que actualmente no es posible. Además, esta neutralidad tiende a beneficiar a unas determinadas ideologías, y se convierte en un argumento para que las clases con más poder puedan escoger una escuela, mientras que los menos pudientes se limiten únicamente a lo que está a su alcance.

Todos estos factores hacen que la reivindicación de la escuela pública sea un reto tanto de los docentes como de la sociedad, los cuales deben trabajar en conjunto para defender un modelo de educación necesario y que aún está vigente.

4.2.3.1 Marea verde

La marea verde supuso un importante suceso histórico reivindicador de la escuela pública en España que surgió con gran energía y vigor como resultado del movimiento del 15m, en el verano de 2011.

Tuvo su origen en la Comunidad de Madrid a través de grandes protestas en contra de los recortes presupuestarios en educación y de una nueva normativa de funcionamiento de los centros educativos públicos para el curso 2011-2012. Sin embargo, en los meses siguientes se extendería a otras etapas educativas y a otros lugares de España (Salazar-Alonso y Rodríguez, 2014).

Esta movilización tuvo como detonante el despido de 3000 profesores interinos y el aumento de la jornada laboral del profesorado de la Comunidad de Madrid. Desde entonces, las movilizaciones por una “educación pública de tod@s y para tod@s” se han convertido en un fenómeno social.

Entre los precedentes de este movimiento se puede mencionar la reivindicación por una mayor calidad educativa y, en consecuencia, por un mayor servicio público (Cortese y Masa, 2013).

En esos años sucedieron múltiples acontecimientos que perjudicaban enormemente a la escuela pública, entre los que podemos mencionar el aumento de la ratio profesor/alumno en educación infantil en el 2008 (Anónimo, 2008); en 2009/2010, la supresión de más de 20 aulas de enlace y 11 grupos de bachillerato nocturno (Salas, 2009), el aumento del presupuesto destinado a centros concertados e introducía, en el año 2010, privilegios para que las familias escolarizaran a sus hijos en centros privados (concertados y no concertados), además tuvo lugar una disminución de salarios a los docentes... Todos estos acontecimientos afectaban directamente a la escuela pública y dieron lugar a la concienciación sobre un nuevo proyecto que pretendía comercializar la escuela (Rogeró et al., 2014).

En términos de organización, los sindicatos y asociaciones de maestros relevantes hasta el momento fueron fundamentales en el inicio y el desarrollo de la “marea verde”. Pero no solo estos, también surgieron nuevos colectivos como fruto de las movilizaciones del 15 de mayo de 2011 (15-M), ya que muchos de los docentes que fueron parte del 15-M participaron en las movilizaciones de la “marea verde”. Otras entidades fundamentales

para el éxito de la “marea verde” son las asociaciones de madres y padres de alumnos, así como su estructura federada, por ejemplo, la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), que permitió tomar postura rápidamente con el resto de grandes organizaciones (Rogeró et al., 2014).

Tal y como menciona la propia organización “marea verde” en una entrevista en el “Diario de la Educación” (2021) por su décimo aniversario, uno de los principales objetivos de esta organización fue frenar las políticas que estaban teniendo lugar contra la escuela pública y hacer que los responsables educativos dialogaran y negociaran las medidas que se iban a implementar en educación, principalmente hacia la escuela pública. Este objetivo puede ser considerado como “alcanzado” en el año 2015, cuando, de nuevo, existen representantes en la comunidad educativa como Comisiones Obreras, Unión General de Trabajadores y la Federación de Asociación de Padres de Alumnos que trabajan para lograr un pacto social por la educación.

Además, Rogeró et al. (2014) señalan que otro de los primeros objetivos de los profesores era conseguir la legitimidad en el espacio discursivo público, lanzando un mensaje a través de todos los medios que manifestaba que las movilizaciones únicamente buscaban la defensa de la educación pública como cumplimiento del derecho a la educación, y recalcaron que no se correspondían a intereses corporativos, objetivo que también podemos considerar como alcanzado.

Para lograr su extensión, la “marea verde” se lanzó a las calles con miles de proclamas diferentes y con gran imaginación como, por ejemplo, el tan destacado color verde en las camisetas que la representaba, (amarillo en Catalunya), el cual se convirtió en su principal símbolo en la lucha de la defensa de la Educación Pública. Estas formas de visibilizarían y expresión, que presentaban un toque festivo y amable invitaban a la ciudadanía a participar y fueron un instrumento fundamental para la extensión del movimiento (Salazar-Alonso y Rodríguez, 2014).

Pero, su escenario no fueron únicamente las calles, también lo fueron los centros a través de sus fachadas, de pancartas y eslóganes en los centros, en los que se denunciaban los recortes y, sobre todo, como espacios en los que se abría a las familias y a los ciudadanos la posibilidad de participar en charlas informativas, asambleas, lugares para llevar a cabo actividades, etc.; y las redes sociales que facilitaron la extensión de la información y la coordinación entre las distintas asambleas, dando lugar a redes de comunicación

autónomas en las que se podían encontrar agentes sociales y noticias de los medios de comunicación (Salazar-Alonso y Rodríguez, 2014). En este sentido, es reseñable cómo se llegaron a contabilizar hasta 713.479 visitas a 33 vídeos relacionados con la “marea verde”.

Un factor que también tuvo gran relevancia en su extensión y acercamiento del problema a la ciudadanía fueron las numerosas huelgas y manifestaciones que se dieron por todo el país, como podemos comprobar en la Tabla 2.

Tabla 2

Huelgas y manifestaciones en el inicio de la Marea verde (Año 2011)

2011	Movilización y convocantes
14 de septiembre	Manifestación de profesorado y familias de Secundaria en la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM) convocada por UGT, CCOO, CSIF, ANPE y STEM.
20 de septiembre	Huelga de profesorado de Secundaria en la CAM convocada por UGT, CCOO, CSIF, ANPE y STEM.
21 de septiembre	Huelga de profesorado de Secundaria en la CAM convocada por UGT, CCOO, CSIF, ANPE y STEM.
22 de septiembre	Huelga de profesorado de Secundaria en la CAM. Convoca Red Verde con apoyo de CGT, CNT y CCOO. Menor seguimiento.
4 de octubre	Huelga de profesorado de Secundaria en la CAM. Convocada por UGT, CCOO, CSIF, ANPE, CGT y STEM
5 de octubre	Huelga de profesorado de Secundaria en la CAM. Convocada por UGT, CCOO, CSIF, ANPE, CGT y STEM
6 de octubre	Huelga de estudiantes y profesorado de Secundaria en la CAM. Convoca Sindicato de Estudiantes
19 octubre	Huelga de profesorado de Secundaria. Convoca Red Verde, CGT y CNT.
20 de octubre	Huelga de profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria. Convocan UGT, CCOO, CSIF, ANPE, STE y FAPA "Giner de los Ríos".
22 de octubre	"Marcha a Madrid", con el lema <i>Contra los recortes, en defensa de la educación pública</i> . Convoca UGT, CCOO, CSIF, ANPE, STEs y CEAPA y apoya el Sindicato de Estudiantes. La protesta se extiende a otras CCAA.
3 de noviembre	Huelga de docentes en Infantil, Primaria y Secundaria convocada por CCOO, UGT y STEs
17 de noviembre	Huelga de docentes en Infantil, Primaria y Secundaria convocada por CCOO, UGT, STEs, MRP y FAPA, y manifestación. Se asegura que la movilización es la de mayor seguimiento en más de dos décadas (El País, 18-11-2011).
20 de noviembre	ELECCIONES GENERALES EN ESPAÑA
29 de noviembre	Huelga de docentes de Infantil, Primaria y Secundaria y concentración.
17 diciembre	Manifestación convocada por CCOO, UGT, STE, CSIF, ANPE, FAPA "Giner de los Ríos" y Sindicato de Estudiantes. La universidad se suma por primera vez a la "marea verde".

Stilas: CCOO: Comisiones Obreras; UGT: Unión General de Trabajadores; CSIF: Central Sindical Independiente de Funcionarios; ANPE: Asociación Nacional de Profesorado Estatal; STE: Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza; CNT: Confederación Nacional del Trabajo; CGT: Confederación General de Trabajadores; STEM: Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Madrid; CEAPA: Confederación Española de Padres y Madres de Alumnos; FAPA "Giner de los Ríos": Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado de la Comunidad de Madrid.
Fuentes: Maceda (2012), Sánchez (2013), El País (2011), ABC (2011).

Fuente. López y Pérez (2011).

A partir de 2012 continúan las movilizaciones. La nueva vuelta de tuerca de la política educativa se produjo como consecuencia del Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo que permitió aumentar en un 20% el número máximo de alumnos por aula, más un 10% en “circunstancias excepcionales”, es decir, nos encontrábamos con aulas de hasta 28, 33, 40 y 46 alumnos dependiendo de los cursos. La universidad también sufrió las consecuencias como un incremento de tasas y peores condiciones laborales para el profesorado y personal de administración y servicios.

El resultado de todo esto fue una mayor intensificación de movilizaciones en mayo de 2012, en las que participaron sindicatos, estudiantes y familias, con una huelga de estudiantes, una huelga general en la enseñanza pública para todos los niveles y una gran manifestación. En el curso 2012/2013 se produce, a pesar de la presentación de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), una evidente decaída de la “marea verde”.

Uno de los últimos grandes acontecimientos promovidos por la “marea verde” fue la huelga general en la enseñanza pública el día 24 de octubre de 2013, con motivo de la tramitación de la LOMCE (Roger et al., 2014).

A pesar de todos estos importantes logros, no podemos hablar de victorias visibles de la “marea verde”, ya que, actualmente continúan los recortes y la escuela pública está siendo todavía desmantelada, además la LOMCE fue aprobada en el Congreso con la mayoría absoluta del partido en el gobierno.

Sin embargo, tal y cómo ya hemos afirmado, no debemos olvidar los importantes logros que se han alcanzado como, por ejemplo, la creación de un modelo de organización y de lucha en el que participaron y participan sectores de la ciudadanía que se habían mantenido al margen hasta entonces y la comunicación entre los sindicatos y los movimientos sociales. La defensa de los servicios públicos y de una sociedad democrática, igualitaria, y justa, ha dado lugar a debates acerca de la educación y las consecuencias que tendrían las estrategias privatizadoras en esta (Salazar-Alonso y Rodríguez, 2014).

Hoy en día, la “marea verde” sigue persiguiendo numerosos retos como, por ejemplo, la defensa y lucha a favor de los derechos del ciudadano y de los servicios públicos y dar lugar a un debate sobre alternativas a la educación privatizadora (Salazar-Alonso y

Rodríguez, 2014). Además, con la pandemia que hemos sufrido estos últimos años la Marea Verde ha resurgido de nuevo, solicitando una vez más la reducción de la ratio en las aulas para poder conseguir una mejor atención individualizada R.D (2021). Wiener (2020), también hace mención de este resurgimiento de la “marea verde” a través de la petición de una disminución de cargas para los docentes para que así puedan mejorar la calidad de la enseñanza.

4.2.4 Escuelas inclusivas

A finales del siglo XX la reivindicación por el derecho a una educación inclusiva promovió que miles de escuelas de Reino Unido y Estados Unidos buscaran formas de cumplir con este propósito. En palabras mayores, las escuelas comienzan a adquirir una serie de principios que tienen como objetivo principal la participación de todos los alumnos y las alumnas en todos los ámbitos de la vida escolar (Martín González, 2005).

La separación que ha sufrido la sociedad (discriminación de la mujer, separación por origen socioeconómico, estudiantes procedentes de otras etnias o personas con discapacidad) en el sistema escolar, hace necesaria incidir en la idea de concebir una base común, que sea inclusiva y para todos y todas características que, tal y cómo hemos mencionado anteriormente, se recogen en la educación pública y, por ello, es importante conservarlas (Martín González, 2005).

Tal y como mencionan Juárez Núñez et al. (2010), para lograr una escuela inclusiva se deben ofrecer las mismas oportunidades para todas las personas que componen la comunidad. Se deben romper barreras de aprendizaje, atender las desigualdades y necesidades del alumnado, entre otras muchas cosas más, algo que es realmente complejo y aún más cuando vivimos en una sociedad en la que continuamos etiquetando, separando o discriminando a las personas.

Recogiendo todo lo mencionado anteriormente podríamos afirmar que hablar de inclusión es hablar de justicia y, por ello, es necesario crear modelos equitativos que, de manera justa, acaben con las desigualdades en la escuela (Melero, 2012).

Para conseguir dicha justicia y terminar con las desigualdades es imprescindible que el profesorado, junto con investigadores e investigadoras, se comprometan moralmente a conducir nuestra educación hacia la igualdad de oportunidades (Ainscow, 2011) y hacer

efectivo el derecho de los niños y niñas, en primer lugar, al acceso a la educación y, en segundo lugar, a que esta educación sea una educación de calidad y con igualdad de oportunidades. Son justamente estos elementos los que definen las escuelas inclusivas (Echeíta y Duk, 2008).

Sin embargo, para crear escuelas realmente inclusivas, que atiendan a todos y cada uno de los niños y las niñas es necesario disponer de recursos, medios y personas especializadas, es decir, recursos materiales y humanos para atender a sus necesidades que no siempre están disponibles ya sea por los bajos presupuestos que se ofrecen para ello, por los recortes en personal, entre otros (Ainscow 2001).

Además, como mencionan Abellán et al. (2010), hasta el día de hoy, en España, los cambios escolares que se necesitan para poder conseguir una educación inclusiva han tenido lugar de forma desigual y sin un claro avance.

Es cierto que debemos mencionar que desde la mitad de los años 80 hasta la mitad de los 90 se produjeron cambios notables para avanzar hacia los ideales de las escuelas inclusivas, sin embargo, posteriormente ha existido una falta de iniciativas para conocer y evaluar lo que ocurría en las aulas, así como una falta de propuestas para avanzar, mejorar y llegar a lograr una educación inclusiva o igualitaria (Abellán et al., 2010).

En cierto modo este factor, tal y como mencionan Torres y Fernández (2015), ha sido consecuencia de numerosas causas, pero debemos destacar dos sobre todas ellas, la primera, la formación del profesorado, ya que, actualmente existen muchos docentes que no son considerados competentes para abordar la inclusión educativa en sus aulas y, en segundo lugar, la actitud del profesorado hacia la implantación de estrategias inclusivas en las aulas, que, supone un problema para su desarrollo.

Tal y como hemos mencionado anteriormente, aunque se está logrando un avance en las escuelas para un nuevo modelo inclusivo, que garantice la igualdad y la educación de calidad para todos y cada uno de los niños y niñas, queda aún mucho por hacer, es decir, a día de hoy las escuelas inclusivas se acercan más a un sueño que a una realidad. Cada vez estamos excluyendo más bajo una ilusión de que estamos incluyendo.

Por ello, para lograr la implantación de procesos inclusivos y, por tanto, mejorar la calidad de vida de los alumnos y alumnas, debemos hacer que las familias, la comunidad y sobre todo la escuela, cooperemos y rememos hacia una misma dirección (Calvo et al., 2016).

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Justificación de la metodología empleada

Para lograr los objetivos previamente marcados, la metodología empleada en esta investigación será de corte cualitativo, en concreto, llevaremos a cabo una investigación narrativa, centrada en el recorrido vital de María Gamallo, docente de segundo de educación primaria de un centro educativo público de Segovia.

Los seres humanos hemos creado, transmitido y recreado diferentes historias a lo largo de nuestra historia. La investigación narrativa comienza su andadura en la década de los 90 del siglo XX, y sus raíces provienen de la literatura, la historia, la antropología, la sociología, la sociolingüística y la educación. Además, este tipo de investigación se ha visto apoyada por el giro de las ciencias sociales hacia la autobiografía y la narrativa, resultado del pensamiento postmodernista y el desapego respecto al paradigma positivista (Blanco, 2011).

Debemos mencionar que uno de los principales antecedentes de esta metodología viene con la formación de un grupo académico “The Personal Narratives Group”, que en 1989 lanzó un libro en el que aparecían contribuciones académicas que desde la perspectiva narrativa se aproximaban a la vida de los seres humanos (Blanco, 2011).

De acuerdo con Clandinin y Connelly (2004), actualmente no hay una clara definición sobre la investigación narrativa, pero si podemos mencionar que este tipo de investigación se basa principalmente en el análisis de la experiencia humana, más específicamente en el entendimiento y en la comprensión de las vivencias de las personas.

La investigación narrativa se puede entender como el análisis de historias de experiencias de la vida humana, por ejemplo, el análisis de historias de vida, diarios, revistas..., (Jorrín et al., 2021). En ella, la relación sujeto investigador- sujeto investigado es realmente importante, ya que para comprender la vivencia debemos sentir cómo el otro se sintió.

Este tipo de investigación da voz a personas y colectivos que habitualmente no son escuchados o reconocidos, como en nuestro caso lo es una maestra de escuela pública, María.

Blanco (2011) afirma que la investigación narrativa tiene aparejadas una serie de ventajas y desventajas. Entre las ventajas de este tipo de investigación podemos encontrar las siguientes:

-Flexibilidad. En la narrativa, los investigadores suelen obtener el camino de sus estudios en las propias historias de los sujetos participantes, es por esto por lo que, las preguntas y los propósitos en la investigación narrativa tienen una naturaleza emergente y cambian a medida que avanza la investigación.

-Experiencia individual. La investigación narrativa se centra en las vivencias de una serie de participantes y no en grandes colectivos, como hemos mencionado anteriormente. Esta metodología trata de dar voz a aquellas personas que no han podido contar sus historias, o bien, han sido opacadas por los discursos dominantes.

-Estrategias de codificación. La investigación narrativa emplea estrategias de codificación de datos, como la codificación abierta o axial, que pretenden analizar en profundidad las experiencias de vida de las personas. (Jorrín et al 2021, p. 93).

Por otro lado, para algunos autores y autoras, la principal desventaja de la investigación narrativa es la imposibilidad de generalización. Actualmente un grupo de personas realiza críticas a la metodología cualitativa, alegando falta de rigurosidad científica, el rumbo hacia la literatura e incluso la concepción de que se trata solo de “relatar historias”. Sin embargo, tal y como aseguran sus practicantes la investigación cualitativa con enfoque narrativo requiere evidencias, interpretación y un pensamiento disciplinado (Blanco 2011). Esta desventaja se puede considerar poco coherente, ya que la generalización no resulta una ventaja de por sí.

5.2 Preguntas de investigación

Una vez escogido el tema del presente trabajo, y para poder establecer los objetivos de nuestra investigación, elaboramos una serie de preguntas de investigación.

La pregunta de investigación es algo fundamental para poder realizar un trabajo adecuado y coherente. Por ello, para poder comenzar con una búsqueda debemos tener clara la pregunta o preguntas a las que deseamos dar respuesta, para que así desde estas, podamos

llevar a cabo una búsqueda de los elementos que queremos evaluar y, posteriormente, contestar a la pregunta o preguntas planteadas (Atanasio y Rincón, 2015).

Las preguntas que nos planteamos para llevar a cabo esta investigación fueron:

1. ¿Cuáles son las características que identifican a una docente comprometida con la educación inclusiva?
2. ¿Qué elementos son necesarios para poder implementar la educación inclusiva en las aulas desde el punto de vista de una docente?
3. ¿Qué obstáculos o dificultades encontramos que dificultan la implementación de una educación inclusiva en los centros desde el punto de vista de una docente?
4. ¿Qué oportunidades existen actualmente que posibiliten la educación inclusiva conociendo la realidad de una docente?

5.3 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es un factor de gran importancia, ya que es el proceso en el que el investigador o investigadora selecciona los métodos y técnicas que mejor se adaptan a la pregunta central de la investigación. Además, es donde se define cómo se estudia, seleccionan e interpretan las observaciones logradas a lo largo de todo el proceso (Alonso-Serna, 2019).

En la figura 1 plasmaremos el proceso para llevar a cabo el diseño de una investigación con aproximación cualitativa y narrativa.

Figura 1

Diseño de una investigación con aproximación narrativa



Fuente. Adaptación de (Jorrín et al., 2021).

En el caso de esta investigación utilizamos como instrumento de recogida de datos la entrevista en profundidad. Tal y como afirma Báez (2006), este instrumento se centra en descubrir las cualidades de las personas y de las cosas, y a las diferencias que hacen que estas sean como son, es decir, hablar de lo que les caracteriza, de lo que les diferencia y de lo que les proporciona una personalidad propia.

5.3.1 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos y técnicas utilizadas para la obtención de datos que nos permitan dar respuesta a las preguntas de investigación son: el análisis de documentos, artículos y lecturas relacionados con el tema de la presente investigación, una entrevista en profundidad a María Gamallo, como sujeto destacable en la educación inclusiva,

Estos instrumentos y técnicas empleadas a lo largo de la investigación nos permitirán alcanzar los objetivos previamente marcados, y recoger la información necesaria para establecer unas conclusiones.

5.3.1.1. Historia de vida

Con los registros obtenidos del proceso elaboraremos una aproximación a una historia de vida de María Gamallo. Uno de los ejes principales de esta forma de exponer los resultados es destacar que las personas no son un dato o un número, sino que son un proceso y actúan en su vida cotidiana, es decir, lo social conlleva una historicidad. Otro eje principal es el de la necesaria relación entre la narración y el contexto. Las historias de vida tienen el poder de manifestar y formular lo vivido de las estructuras sociales, formales e informales, por ello, estas metodologías pueden ser un aporte fundamental a la investigación social (Ferrarotti 2007).

El diseño de investigación en las historias de vida se caracteriza por ser abierto, flexible, cíclico...; es decir, por tanto, se adapta y evoluciona a medida que se genera conocimiento sobre el fenómeno estudiado (Bisquerra, 2004).

Según Ruíz Olabuenágana (2003) en Chárriez (2012) en las historias de vida existen una serie de objetivos principales que son:

1. Recoger una experiencia biográfica completa, abarcando todo su tiempo y espacio, desde la infancia hasta la actualidad, incluyendo las necesidades fisiológicas, la familia, las amistades, sus situaciones personales, el cambio de la sociedad, los momentos difíciles en su vida...
2. Captar la ambigüedad y el cambio. La historia de vida busca el descubrimiento de todos los cambios producidos a lo largo de la vida de una persona, las dudas, las contradicciones...
3. Captar la visión subjetiva con la que se ve uno a sí mismo y al mundo, cómo interpreta su conducta y la de los demás.
4. Descubrir las claves de interpretación de fenómenos sociales, de ámbito general e histórico, que sólo encuentran una explicación adecuada a través de la experiencia personal de individuos concretos.

En cuanto a su clasificación, muchos autores y autoras afirman que resulta complejo llevar a cabo una clasificación de las historias de vida. Pujadas (2002) en Aguilar y Chávez (2013), las clasifica en:

-Relatos únicos: la historia de vida se centra en un único caso.

- Relatos cruzados: la historia de vida recoge varias narraciones de personas secundarias.
- Relatos paralelos: la historia de vida recoge varios casos relacionados con el mismo fenómeno.

Por otra parte, Cornejo et al., (2008) proponen un diseño para llevar a cabo las historias de vida que se divide en 4 fases:

1. Momento preliminar. Antes de la recolección del relato, el investigador debe elegir el tema y realizar un análisis científico para poder comprender mejor el fenómeno que se va a estudiar.
2. Contactos, negociaciones y contratos. En esta fase, los cuestionamientos éticos son fundamentales. Se definen y aplican los criterios de inclusión y exclusión de los participantes, se informa de los narradores que van a intervenir, los objetivos, el contenido de la investigación y los procedimientos en los que van a participar. Se establece un consentimiento.
3. Recolección de los relatos mediante la entrevista. Se deben considerar aspectos, como el número, duración... Posteriormente se llevará a cabo una transcripción de los relatos lo más completa posible.
4. Análisis de los relatos. La lógica y la metodología de análisis de los relatos debe estar en función, por un lado, del objeto de estudio, y por otro, del tipo de resultados que se deseen obtener.

En este caso, debido a los alcances de este TFG, solo presentaremos algunos elementos de la historia de vida, por lo que no expondremos todos los elementos que la conforman. Sin embargo, hemos intentado respetar su esencia de la siguiente manera:

Nuestra historia de vida será un relato único en el que se narra historia de una única persona, en este caso María Gamallo.

Para llevar a cabo la historia de vida de esta investigación hemos seguido las fases establecidas anteriormente.

1. Momento preliminar: Con ayuda y en compañía de mis tutoras se llevó a cabo la elección del tema del presente trabajo, posteriormente nos hicimos una serie de preguntas como ¿qué queremos investigar?, ¿cómo lo vamos a investigar?, ¿qué resultados esperamos conseguir?... Tras todo esto, se realizó un análisis teórico sobre diferentes artículos y autores y autoras para adentrarnos en el tema escogido y profundizar en él, obteniendo conocimientos nuevos y más completos.

2. Contactos, negociaciones y contratos: Tras obtener un análisis teórico, pasamos a la siguiente fase, la entrevista a nuestra participante para profundizar, contrastar y complementar la información teórica obtenida hasta este momento. Para ello, se informó a la participante acerca de la investigación: el tema, las investigadoras que iban a participar, los objetivos, procedimientos... Tras conocer todos estos factores la participante firmó un consentimiento para mostrar su conformidad con lo que se iba a llevar a cabo (Ver Anexo 1).
3. Recolección de los relatos mediante la entrevista: En primer lugar, se llevó a cabo la entrevista, que tuvo una duración de aproximadamente dos horas y se realizó en un solo día en el lugar de trabajo de nuestra protagonista. Posteriormente, se realizó una transcripción lo más completa posible (Ver en Anexo 2) y, por último, se establecieron unas categorías de análisis que se pueden ver en la figura 2:

Figura 2

Categorías de análisis



Fuente. Elaboración Propia.

4. Análisis de los relatos: Tras realizar la transcripción de la entrevista se llevó a cabo un análisis de los datos proporcionados por la participante, enfocándonos en las preguntas de investigación, para dar respuesta a los objetivos planteados, y en las diferentes categorizaciones realizadas en la fase anterior.

1. Datos personales: En este apartado se recogieron algunos datos como el lugar de nacimiento, su infancia, el lugar donde estudió... Todos estos datos nos permitieron

conocer un poco más sobre ella, sobre su desarrollo en la infancia, y sobre la conformación de su identidad.

2. Educación y vida laboral. En este apartado se recogieron datos sobre la formación adquirida a lo largo de toda su vida, así como su trayectoria laboral. Estos datos nos permitieron conocer la forma en la que nuestra participante llegó a la educación, y cómo actualmente para ella es algo fundamental en su vida.

3. Educación Inclusiva. En este apartado se recogieron datos acerca de lo que supone la educación inclusiva en su trabajo y en su vida, conociendo qué es para ella la educación inclusiva, que características conforman un perfil docente que aboga por este tipo de educación, así como la forma en la que implementa la educación inclusiva en su aula, y de una forma más general, en su centro. Por otra parte, nos permitió conocer los obstáculos que han existido y existen a día de hoy a la hora de esta implementación.

5.3.1.2 Entrevista

La principal técnica o instrumento para la elaboración de esta investigación ha sido la entrevista.

Díaz et al. (2013) definen la entrevista como "una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar" (p.162). Es un instrumento técnico de gran utilidad en la investigación cualitativa, para recabar datos.

La entrevista ha sido realizada de forma presencial, en el lugar de trabajo de María, el día 4 de mayo de 2022, ya que consideramos que era mucho más enriquecedor y que sería mucho más adecuado el poder conversar frente a frente, escuchándonos de manera atenta y pudiendo ver las emociones de la entrevistada, la entrevista tuvo una duración aproximadamente de dos horas. En ella, al ser presencial, se propició un clima de cercanía y confianza e hizo que la entrevista resultara bastante fluida y natural.

Por otra parte, para llevar a cabo esta entrevista, anteriormente se establecieron una serie de preguntas relacionadas con la temática de esta investigación y en concreto con las ideas o cuestiones que habían ido surgiendo a partir de las lecturas sobre inclusión y escuela pública que se habían realizado de forma previa.

Una vez elaboradas estas cuestiones, las categorizamos por grupos o bloques en función de lo que se iba a abordar con las mismas. Posteriormente, estas cuestiones fueron revisadas por las tutoras, para así poder mejorar la entrevista.

Finalmente, se llevó a cabo el encuentro con María, en el cual se dejó un tiempo para la lectura y preparación de las cuestiones a abordar. Tras esto, comenzamos la entrevista de forma presencial que fue grabada con diferentes dispositivos electrónicos.

Una vez realizada la entrevista se llevó a cabo la transcripción textual de la misma, que posteriormente fue corregida por las tutoras y enviada a María para su revisión.

5.3.1.3. Análisis documental

A través de una serie de documentos relacionados con la temática de esta investigación hemos podido realizar un primer acercamiento al tema y los aspectos principales del mismo como, por ejemplo, las características de la educación inclusiva, el recorrido legislativo de la educación inclusiva, la relación entre la educación inclusiva y la escuela pública.

Con ayuda de estos documentos y de mis tutoras del TFG hemos podido establecer una serie de objetivos y el planteamiento de la entrevista a María Gamallo.

Tal y como afirma Noguero (2002), analizar y estudiar documentos es algo esencial para las investigaciones hoy en día y, por ello, ha sido una parte importante para abordar el camino de nuestra investigación.

5.3.1.4. Participante de la investigación (o sujeto de la investigación)

La participante escogida para esta investigación es María Gamallo, docente de un centro público de Segovia, actualmente tutora y docente de 2º curso de Educación Primaria.

La decisión de su elección como participante en esta investigación se debe a su gran recorrido profesional; a su lucha y vocación por la educación inclusiva, tema principal en esta investigación; y, por último, a su gran esfuerzo y entusiasmo por las mejoras y el mantenimiento de la educación pública.

5.4 Cuestiones ético-metodológicas

A lo largo de este Trabajo de Fin de Grado hemos llevado a cabo una serie de cuestiones ético-metodológicas.

Siguiendo las afirmaciones de Kreuzburg (2011), las cuestiones éticas en la investigación con historias de vida suponen pensar en la responsabilidad de nuestros actos, relacionando la ética individual con la responsabilidad social. Se deben tener en cuenta estas cuestiones éticas, porque la persona que nos da su historia no lo hace con la intención de ponerla en nuestra investigación.

A lo largo de este trabajo nos hemos basado una serie criterios éticos, establecidos por Noreña et al., (2012), como la aplicación del consentimiento informado y el manejo de la confidencialidad.

-Aplicación del consentimiento informado: La persona entrevistada en esta investigación, María Gamallo, fue informada acerca de la finalidad de este trabajo. Tras su información se llevó a cabo un consentimiento informado por parte de la investigadora y de la entrevistada (ver en Anexo 1), en el que se aceptaba la colaboración de María en este trabajo.

-Manejo de la confidencialidad: en esta investigación se protegerá la confidencialidad de la investigada en todos y cada uno de los datos ofrecidos a través de los encuentros y entrevistas llevadas a cabo.

5.5. Criterios de rigor

Noreña et al., (2012), establecen una serie de criterios de rigor que permiten asegurar la calidad de una investigación.

Estos criterios son:

Tabla 3

Criterios de rigor de una investigación cualitativa.

Criterios	Característica del criterio
Credibilidad Valor de la verdad/ autenticidad	Aproximación de los resultados de una investigación frente al fenómeno observado
Trasferibilidad Aplicabilidad	Los resultados derivados de la investigación cualitativa no son generalizables sino transferibles
Consistencia Dependencia/replicabilidad	La complejidad de la investigación cualitativa dificulta la estabilidad de los datos. Tampoco es posible la replicabilidad exacta del estudio
Confirmabilidad o reflexividad Neutralidad/ objetividad	Los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes.
Relevancia	Permite evaluar el logro de los objetivos planteados y saber si se obtuvo un mejor conocimiento del fenómeno de estudio
Adecuación teórico-epistemológica	Correspondencia adecuada del problema por investigar y la teoría existente

Fuente. Noreña et al., (2012).

1) Credibilidad o autenticidad: Este criterio es muy importante, ya que, permite dar evidencias de los fenómenos y las experiencias humanas, tal y como son percibidos por los sujetos.

Resultados reconocidos verdaderos por los participantes: Una vez realizada la transcripción, los resultados de la investigación y su correspondiente análisis, estos han sido devueltos a la participante para que esta pudiera formar parte del proceso llevado a cabo en esta investigación.

La participante ha comprobado los datos expuestos en la investigación para verificarlos y comprobar que no existen contradicciones.

Observación continua y prolongada: El periodo de obtención de datos para esta entrevista se ha llevado a cabo desde febrero hasta junio, realizando un total de 2 encuentros presenciales, y realizando un seguimiento y comunicación continua a través de la vía telefónica.

Triangulación: Durante el trascurso de este trabajo hemos aplicado diferentes técnicas como el análisis documental y una historia de vida.

2) Transferibilidad o aplicabilidad. La transferibilidad o aplicabilidad permite poder aplicar los resultados de la investigación a otros contextos.

Descripción detallada del contexto y de los participantes: Se ha hecho especial hincapié en la descripción de vida de María. Por otra parte, también se han detallado todos los pasos seguidos para llevar a cabo esta investigación, de forma que cualquier persona pueda seguir fácilmente los pasos que hemos dado.

Muestreo teórico: Se ha investigado principalmente de forma teórica algunas concepciones sobre la educación inclusiva y la escuela pública, los ejes principales de esta investigación.

Recogida exhaustiva de datos: Se han recogido una serie de datos verificados mediante diferentes artículos y autores, así como a través de la historia de vida de María.

3) Dependencia o consistencia:

Este criterio hace referencia a la estabilidad de los datos. En este tipo de investigación que resulta en numerosas ocasiones compleja, la solidez de los datos no está asegurada, y tampoco es posible replicar un estudio exacto ya que existen diferentes situaciones o realidades.

Pistas de revisión: Tras la narración de la entrevista, se revisó la información proporcionada y se llevaron a cabo una serie de conclusiones o interpretaciones.

4) Confirmabilidad o reflexibilidad:

Los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes.

Transcripciones textuales de las entrevistas: Tras la entrevista a nuestra participante se ha llevado a cabo una transcripción que muestra y refleja todos los datos proporcionados por esta. (Ver Anexo 2)

Saturación: En esta investigación se manifiesta una serie de categorías con el objetivo de proporcionar credibilidad a esta.

Ejercicio de la reflexión: A través de una lectura reflexiva y en profundidad de algunos artículos, el contraste de la información obtenida y el ejercicio de reflexión y propuesta de ideas y mejoras tanto con las tutoras y con la participante de la investigación.

5) Relevancia: Este criterio permite evaluar la consecución de los objetivos previamente establecidos en el proyecto y muestra si se ha conseguido mejorar el conocimiento acerca del fenómeno que se ha estudiado.

Configuración de nuevos planteamientos teóricos: Tras realizar la investigación se han configurado nuevos planteamientos que pueden verse en el apartado “Futuras líneas de actuación”

Comprensión alta del fenómeno: Tras llevar a cabo esta investigación e interpretar tanto la información teórica de diferentes autores como la historia de vida de nuestra participante he podido comprender más y mejor acerca de la educación inclusiva.

Correspondencia entre la justificación y los resultados obtenidos: Una vez realizada la investigación y con la obtención de resultados se ha realizado una comparación con la información reflejada en el marco teórico para comprobar su veracidad y evitar contradicciones

6) Adecuación teórico- epistemológica: Este criterio debe tenerse en cuenta desde el inicio, en concreto, desde el momento que se plantea el trabajo a través de una metodología cualitativa.

Contrastación de la pregunta con los métodos: Desde que se plantearon las diferentes preguntas que serían el eje de este TFG, se planteó cual sería la metodología más adecuada para poder responderlas, eligiendo así la metodología cualitativa.

Ajustes de diseño: Se ha diseñado un proceso de investigación en el que se recogen, se analizan y se interpretan los resultados en correspondencia al análisis teórico llevado a cabo previamente, y a la situación de este TFG.

6. RESULTADOS: LAS HUELLAS DE MARÍA

6.1 Datos personales de María

En cuanto a la primera categorización “Datos personales”, nuestra protagonista en esta entrevista es María Gamallo, docente en activo, y tutora del 2º curso de Educación Primaria de un centro de Educación Infantil y Primaria, de ámbito urbano de Castilla y León. María nació en el año 1977 en Caracas, Venezuela y menciona que en su infancia fue una niña muy amistosa: “Enseguida hacía amigos allá donde iba y me gustaba jugar, me gustaba imaginar cosas, dibujaba y en cuanto aprendí a leer, que me enseñó mi madre, me gustaba muchísimo leer” (María Gamallo, transcripción entrevista). María es hija de una maestra y un albañil españoles, que emigraron hasta Venezuela, dónde ella nació y permaneció hasta los 6 años. A esta edad María y su familia regresan a España. Actualmente María vive en Segovia.

María realizó los anteriores estudios de BUP y COU, posteriormente realizó el grado de Periodismo, y más tarde el CAP, actualmente el Máster de Educación para Secundaria. Tras ello, emigró a Estados Unidos para trabajar como profesora de español a través del programa de profesores visitantes. María menciona que es en este momento cuando se da cuenta de que le gustaría dedicarse a la docencia, y más tarde, decidió hacer magisterio. Además, también ha cursado, casi en su totalidad, el grado de Sociología.

No obstante, María presenta el deseo de seguir formándose académicamente, pese a que actualmente debido a su compleja vida laboral y personal ha tenido que dejar el Doctorado en Investigación Transdisciplinar. Por otra parte, María manifiesta que continuamente se está formando: “no sé si me voy a seguir formando a nivel académico, es decir, formación reglada como tal, pero... si formarte es leer un libro que te interesa, pues lo hago continuamente” (María Gamallo, transcripción entrevista).

6.2 Educación y vida laboral de María

En cuanto a la segunda categorización “Educación y vida laboral”, la educación es un ámbito fundamental en la vida de nuestra protagonista. María se define como una docente no vocacional, ya que, afirma que el término vocación es un término usado por el neoliberalismo para exigir más a los trabajadores de lo que se les remunera posteriormente.

Por ello, María manifiesta que no presenta una vocación como docente: “mi vocación como docente no existe. De hecho, yo llegué a la docencia sin saber” (María Gamallo, transcripción entrevista). Además, María menciona que ella llegó a la docencia por otra cuestión muy alejada a lo que se conoce como vocación. Desde el punto de vista de nuestra protagonista, ser buena profesional no significa ser una docente vocacional como muchas veces se menciona.

El recorrido que realizó María para llegar a la docencia comienza cuando realiza el curso de monitora de Ocio y Tiempo Libre con 18 años, y junto con un grupo de amigas deciden llevar a cabo un campamento, partiendo desde cero. Tras esta vivencia María pensó que jamás trabajaría con niños: “montamos un campamento urbano, unas amigas y yo, desde cero lo hicimos todo, y salí de allí diciendo que jamás, jamás, jamás de los jamases trabajaría con niños. Jamás.” (María Gamallo, transcripción entrevista).

Sin embargo, tal y como nuestra protagonista menciona, ella llegó un poco de rebote a esta profesión, y su opinión fue cambiando hasta el día de hoy, en el que María afirma que es feliz con esta profesión y con los niños.

Pero, para llegar hasta este momento, vivenció una serie de situaciones, como, por ejemplo, su labor como periodista, deseo que había tenido durante toda su etapa educativa, ya que, siempre había perseguido dedicarse a la comunicación, quizás por su afición a la lectura y a la escritura.

En esta vivencia como profesional del periodismo, que comienza con su labor como periodista en prácticas, María se da cuenta que las practicas suponían una mano de obra gratuita, ya que, se realizaban completamente las funciones de un periodista, pero de forma gratuita. María manifiesta que en este momento ella tenía claro que no iba a trabajar una jornada laboral de 12 horas o más por un salario que no estuviera igualado a las horas trabajadas.

Cuando María acaba estas prácticas, encontró un trabajo con unas buenas condiciones, pero cuando finaliza este contrato para nuestra protagonista resulta muy complicado encontrar otro trabajo. A pesar de ello, comienza a trabajar a cambio de un salario muy reducido. Posteriormente, María decide irse a Madrid, dónde si encontró algunos trabajos, pero con condiciones muy mediocres, como en los que había trabajado hasta ese momento.

Tras esto, María se replantea su labor, tal y como menciona ella: “las condiciones eran nefastas y yo me planté y dije lo siento, prefiero trabajar de teleoperadora durante ocho horas diarias, e irme a mi casa, que trabajar gratis o en régimen de semiesclavitud, porque valoro mucho mi trabajo” (María Gamallo, transcripción entrevista). En este momento, ya presentaba una fuerte conciencia de clase y una conciencia de derechos laborales bastante arraigada.

Con 27 años María comienza a trabajar de secretaria en Madrid, y se plantea no volver al mundo del periodismo debido a la difícil situación en este ámbito. Planteándose qué podía hacer María realiza, tal y como he mencionado anteriormente, el CAP (Máster en Enseñanza Secundaria), es aquí donde comienza su gusto por la docencia.

Nuestra protagonista realiza las prácticas de este Máster en un centro de la Elipa (Madrid), como actividad María proporciona a los alumnos y alumnas de sus prácticas un texto de Martin Luther King “He tenido un sueño”. Posteriormente uno de estos niños preguntó a nuestra protagonista si podría realizar fotocopias de ese texto y repartirlas por el metro. En este momento María menciona que se quedó muy impactada:

Ese mismo día un niño me dijo ‘profe, ¿puedo quedarme con el texto, hacer fotocopias y repartirlas por el metro?’ Entonces, yo me quedé tan impactada con ese crío, que dije si simplemente en 60 minutos sin ninguna conexión con este grupo, porque me habían visto allí un par de veces, he conseguido que un niño de La Elipa, en una clase multicultural, de todas las procedencias socioeconómicas y culturales, tenga ese entusiasmo por compartir lo que acaba de descubrir conmigo en el metro... (María Gamallo, entrevista transcripción).

Ahí es cuando María se da cuenta de que la educación es algo parecido al periodismo. Se da cuenta de que la educación es una labor comunicativa que puede cambiar la sociedad, objetivo principal que María buscaba con el periodismo.

Tras esto, María se apunta al programa de profesores visitantes en Estados Unidos y Canadá. Finalmente la cogieron para trabajar en Kansas, donde permaneció ejerciendo como docente durante tres años. Es aquí donde nuestra protagonista descubre que le gusta la docencia, que es una labor muy bonita, y que podía tener un impacto real sobre las personas que tenía a su alrededor. Aunque, entiende que esto también dota a esta profesión de una gran responsabilidad, algo que a veces genera mucha angustia a nuestra protagonista.

Después de este momento, y ya habiendo ejercido como docente, María decide hacer magisterio. Su decisión fue fruto de una concepción acerca de que magisterio era una vía fácil para trabajar, tal y cómo dice María:

Bueno, pues a mí me gustaba comunicar. Eso es lo que hacía en periodismo cuando me dediqué a medios, y vi que era una vía fácil. Fácil en el sentido de que yo tenía las cualificaciones, tenía ya una licenciatura, tenía ya el CAP... era muy fácil. Además, costaba muy poco, realmente era muy asequible y vi, además, que el proceso de preparar oposiciones era muy justo y existían unos derechos laborales que en otras profesiones no existen. (María Gamallo, transcripción entrevista).

Nuestra protagonista afirma que, si no hubiera oposiciones, probablemente tu código postal determinaría muchas veces si te contratan o no, como ocurría en periodismo, derecho...

En la actualidad María, lleva ejerciendo como maestra 16 años, tiempo en el que ha trabajado como docente en Kansas en un ambiente rural, en Calgary en un ámbito urbano, así como en Cataluña, Logroño y Castilla y León.

Nuestra protagonista afirma que, a lo largo de todos estos años, han existido situaciones que la han hecho replantearse su profesión tal y como afirma en la siguiente cita: “hace 2 años, antes del COVID, bueno pues tuve una pérdida de fe, es curioso que utilice esta palabra con una connotación religiosa tan fuerte, pero yo lo viví así” (María Gamallo, transcripción entrevista). Esta duda a nivel laboral, en parte fue causada porque en el centro que actualmente trabaja – en el cual existe una gran diversidad- nuestra protagonista se planteaba si realmente ella hacía una escuela diferente o, si con su trabajo, conseguía que muchos de los niños y niñas con difíciles situaciones se sintieran ayudados por ella. A estas preguntas se respondía con un no, de ahí que surgiera esa “pérdida de fe” como ella lo ha llamado. Esta crisis fue superada gracias a la red de apoyo del claustro de profesores y profesoras del centro, quienes hicieron ver a nuestra protagonista que su trabajo como docente si generaba un impacto en los alumnos y alumnas, aunque los frutos no podían verse al año siguiente o incluso si no llegaba a verlos.

María, apasionada a la lectura, menciona también que le ayudó enormemente un libro titulado “Carta a una maestra”, donde se afirma que la escuela reproducía las clases sociales. Este libro escrito por alumnos y alumnas de la escuela de Barbiana, escuela

fundada por Lorenzo Milani, fue también el causante de recuperar esa fé que consideraba perdida. Tras perder y recuperar su esperanza en la educación, nuestra protagonista realiza una profunda reflexión que se materializa en la siguiente afirmación:

Este trabajo es un poco un trabajo como el de un agricultor, tú echas las semillas y si tú te esperas un año no sabes si crecerá, esto es lo mismo, tú lo haces y luego no sabes lo que va a ser, y sobre todo cuando trabajas en niveles tan bajos y sin embargo son los más importantes. (María Gamallo, transcripción entrevista).

A parte de esta situación, María menciona como también se ha replanteado la docencia cuando el nivel de cansancio era extremo, cuando por más que se implicaba existía un alto nivel de absentismo en su aula, cuando pensaba que las familias le dificultaban su trabajo porque recibía amenazas, por ejemplo.

Todas estas situaciones, además de su sensibilidad, la han hecho replantarse dedicarse a otra profesión que no requiriera tanto desgaste emocional y esfuerzo intelectual continuo.

6.3 La educación inclusiva en la vida de María

En cuanto a nuestra tercera categoría “Educación Inclusiva”, María manifiesta que no existe ningún momento, persona, hito..., que fuera el origen de su deseo por llevar a cabo y defender una educación inclusiva tal y como podemos comprobar en la siguiente afirmación: “no, no existe ningún momento o persona, porque creo que la buena educación, la educación de calidad es educación inclusiva y yo siempre he querido hacer bien mi trabajo” (María Gamallo, transcripción entrevista).

María manifiesta su deseo de realizar siempre adecuadamente su trabajo, por lo que su comienzo en la educación inclusiva fue de una manera inconsciente, ella implementaba la educación inclusiva sin saber que lo estaba haciendo. Simplemente de forma intuitiva se dio cuenta de que su labor no era ayudar al niño o niña que en casa tenía los recursos y la ayuda necesaria, sino que, consideraba que la escuela era un agente de compensación social, por lo que ya de forma continua se esforzaba por llevar a cabo la inclusión en su aula.

Es importante recalcar que llevar una inclusión real en el aula no es solo ayudar a un niño discapacitado como incluso a día de hoy se sigue considerando, este tipo de alumnado es solo una parte de todo lo que abarca la educación inclusiva, puesto que es para todas las personas.

La maestra menciona cómo de importante es la formación también en estos casos y pone el ejemplo de un alumno suyo el cual tenía Trastorno Específico de Lenguaje. Ella no conocía este trastorno, sin embargo, se formó para ayudar y comprender a este niño haciendo así una parte de la educación inclusiva, pero como bien ha mencionado, es solo una parte, esto no es todo lo que abarcaría la educación inclusiva.

Relata una vivencia de su pasado, en concreto, en el año 2011 en un colegio público en el que existe una gran diversidad. En este colegio María un día comenzó a cantar una canción de Camarón y los niños y niñas de etnia gitana se unieron a ella. A María se le ocurrió que si a este grupo de niños les gustaba cantar, prepararían una actuación de fin de curso que tuviera relación con la cultura gitana, en la que el propio grupo sería quien eligiera la canción que quisieran.

Gracias a esta situación, María se dio cuenta de que en este grupo no existía un consenso, no se ponían de acuerdo, no existía el trabajo en grupo, algo clave para vivir en la sociedad de hoy en día. En esta situación hubo algo que la marcó, que considera parte de la educación inclusiva:

Me marcó, sobre todo, lo que me dijo uno de los niños gitanos, que me dijo profe esta es la primera vez que en el cole hacemos algo de gitanos y yo claro, dije ostras... Ósea un niño de sexto que te suelte eso... Entonces claro, yo dije como un niño de 12 años, que ha estado aquí prácticamente 12 años de su vida, no ha sentido que en la escuela se haya hablado de ellos, o que hayan hecho algo para ellos. (María Gamallo, transcripción entrevista).

Es sorprendente que un niño de 12 años que llevaba gran parte de su vida en ese centro no hubiera sentido que en la escuela se hubiera hecho algo relacionado con su realidad más directa, con su cultura.

María, además, narra una situación en la que manifiesta como realmente aún no existe esta conciencia inclusiva. En este mismo centro una docente recrimina a nuestra protagonista sobre por qué deja estar a estos niños dentro del centro mientras ensayaban bajo su supervisión cuando podían robar. A María le sorprendió como esa docente lanzó una acusación tan grave sin apenas una prueba, únicamente por prejuicios hacia esta comunidad.

El día de la actuación María, a pesar de que algunos de los alumnos y alumnas no se presentaron, se dio cuenta de cómo su iniciativa había sido realmente importante para

estos niños y niñas, sobre todo para estas últimas. Además, María consiguió que muchas de las familias de etnia gitana, que pocas veces se habían implicado hasta el momento en este tipo de actos, estuvieran allí presentes como nunca antes. María menciona como este tipo de acciones deben conformar lo que denominamos escuela.

Sin embargo, aparte de conseguir muchas recompensas, María también se ha encontrado con numerosos obstáculos que dificultan la inclusión en el aula:

Es importante el tema de la ratio, es muy importante, y tener los apoyos necesarios. No se puede hacer educación inclusiva con 30 niños y niñas y con un solo profesor, ya está. Sin embargo, el obstáculo más importante es la desigualdad social y la fragmentación que existe fuera del aula. (María Gamallo, transcripción entrevista).

A veces, se considera que la escuela es la salvación de la sociedad, sin embargo, como docentes y maestras no podemos cambiar ni modificar nuestra sociedad, y por consiguiente nuestra clase social. La educación permite entender mejor el mundo que te rodea o facilitar una mejor inserción laboral y, por tanto, tener más oportunidades para mejorar tu calidad de vida.

La escuela va “poniendo parches” donde puede, pero es muy injusto exigir a los y las docentes el cambiar una sociedad ya que, tal y como dijo Freire (1921) “La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”.

También es cierto que actualmente existen muchos y muchas docentes que no llevan a cabo una inclusión real en el aula, en estos casos, quizás el mayor obstáculo sería la conciencia y la formación.

Por otra parte, María concibe que se ha dado una evolución efectiva de la educación inclusiva desde sus inicios como docente, y tal y cómo ella misma relata:

Desde que he empezado aquí en España en el 2011, yo creo que sí, que ha evolucionado. Quiero creer que sí, porque yo si he evolucionado en mis 10 años de docencia que llevo en España...Al menos, yo veo en mis compañeros del centro que hemos ido sufriendo un cambio en los últimos cinco o seis años. (María Gamallo, transcripción entrevista)

María ha visto como este concepto, y esta idea de educación inclusiva, ha ido calando en la comunidad educativa. Por ejemplo, este año por primera vez los apoyos de

compensatoria no se llevan a cabo fuera del aula, y ha sido porque los docentes, de forma muy intuitiva, han visto la necesidad de trabajar todos y todas juntas en las diferentes actividades, proyectos... Por lo que, nuestra protagonista considera que si ella misma, así como sus compañeros, compañeras a la par que el centro han ido cambiando y evolucionando en la idea de educación inclusiva, quiere creer que todos los y las docentes han vivido esta evolución y la han hecho suya.

Pero, sobre todo, siente y manifiesta que se ha producido una evolución con respecto a su infancia. María estudió en un pequeño pueblo de Ponferrada, en el que únicamente iban bien en la escuela aquellos hijos de maestros o de familias muy concienciadas en el poder de la escuela. Sin embargo, los niños y niñas con situaciones familiares difíciles como pueden ser el alcoholismo, la violencia..., eran dejados de lado y apenas conseguían obtener unos estudios. Hoy en día, María tiene la percepción de que, la escuela con este tipo de niños y niñas tiene un especial cuidado y atención y como menciona: “en la escuela aquí con este tipo de niños, tú les tratas con más cariño si cabe, porque sabes de la necesidad que tienen. Yo no veía eso en mi clase del pueblo, encima eran los tontos” (María Gamallo, transcripción entrevista).

Gracias a que se intenta tener en cuenta sus necesidades, algo que antes no existía, y que es una pequeña parte para hacer educación inclusiva, María piensa que la educación si ha evolucionado.

Podemos afirmar por tanto que, aunque creemos que ha existido esta evolución, aún queda un largo camino para lograr una educación inclusiva real. Para conseguir alcanzar y llegar a la meta de este largo camino, María menciona:

El profesor necesita tener esa conciencia de educación inclusiva. Debes tener claro que la escuela tiene que ser un mecanismo de compensación social, clarísimo sino ¿para que la escuela? Si la escuela no es un mecanismo de compensación social ¿para qué estamos? y luego, una vez que tienes todo eso claro, es importante tener los recursos adecuados. (María Gamallo, transcripción entrevista).

Según María, una vez que tienes esto claro, es importante disponer de recursos personales, es decir, más docentes ya que, como nuestra protagonista afirma, gracias a que en su aula existen docentes de compensatoria desde primero de educación primaria, puede hacer frente a esas necesidades de cada alumno y de cada alumna. Pero, si estuviera sola, cree que hacer frente a las necesidades de cada persona sería imposible.

Finalmente, María afirma que, para lograr la educación inclusiva debes de ser un docente con una gran profesionalidad, la cual no es posible sin ser consciente de que la escuela es un organismo de compensación social y esta necesidad se está viendo terriblemente afectada debido, en gran medida, al gran auge de los centros concertados. Estos centros suponen la eliminación de la única institución nacional para vertebrar una sociedad más justa y solidaria. Además de la conciencia de escuela como organismo de compensación social, María afirma que sería necesario tener un deseo por realizar tu trabajo de la mejor manera posible y, quizás, también influya la ideología política.

6.4 La educación pública para María

Por último, en cuanto a nuestra categorización de “Educación pública”, éste es el tipo de escuela que nuestra protagonista lleva reivindicando durante años y, sin duda, la escuela que más la identifica.

El origen de esta constante reivindicación por la escuela pública, parte de la conciencia reivindicativa de nuestra protagonista quien, ya desde muy joven, participaba en manifestaciones junto a su mejor amiga. Además, María manifiesta que esta constante reivindicación se debe también a una concepción “egoísta”, y afirma:

¿Por qué lucho por la escuela pública? eso sí lo tengo claro, por lo que te decía antes una cuestión tan egoísta lo mío. Porque creo que sí quiero vivir en un país mejor, necesitamos la escuela pública porque si no vamos a vivir en una sociedad fragmentada, donde los unos y los otros tengamos miedo del distinto, donde no comprendamos las situaciones de vulnerabilidad, y no comprenderemos que la situación de vulnerabilidad o de desventaja, social y económica no es culpa individual normalmente...sino que es culpa del sistema que no presenta leyes de protección, o permite precios abusivos para la vivienda. (María Gamallo, transcripción entrevista).

En este sentido María afirma que, si queremos vivir en un país más justo, más interesado por resolver los problemas de injusticia social y, en definitiva, un país mejor, no puede existir otro tipo de escuela que no sea la pública. Si en todas las aulas existiera una verdadera diversidad, las personas que disponen de más recursos exigirían más recursos para sus hijos e hijas, más docentes, etc., fomentando la educación inclusiva.

Aparte de todo lo anterior, su reivindicación parte de los estudios que ella misma ha cursado en la escuela pública y su gran empatía hacia aquellas personas que no tienen

posibilidades de para pagar otro tipo de educación. Nuestra protagonista pone como ejemplo la carta de Albert Camus, en la que el autor narra cómo, gracias a la escuela pública, un hijo de agricultores, con bajos recursos económicos pudo llegar muy lejos, tanto, como a ser escritor y ganar un premio nobel en literatura. Este escritor agradece profundamente a la escuela pública y en concreto a su docente y la enseñanza que le proporcionó para llegar a ser lo que es hoy.

Sin embargo, nuestra protagonista piensa que actualmente se está considerando la escuela como un negocio, como podemos ver con los centros concertados. Y afirma que, si continúan existiendo y financiándose este tipo de escuelas, habrá una gran fragmentación de la sociedad y la escuela pública quedará para uso exclusivo de las personas más pobres y desfavorecidas.

En este auge de los centros concertados en detrimento de los centros públicos, tiene mucho que ver las diferentes legislaciones. María recuerda nítidamente la ley “WERT”, que tuvo un gran impacto sobre la educación pública. Pero no sólo alude a esta ley, sino a muchas otras, incluso las que tenemos actualmente que están dando como resultado enormes recortes en la educación pública y, por tanto, afectando negativamente en su permanencia y calidad.

Son estos motivos por los que María está en total desacuerdo con las legislaciones que, como he mencionado antes, recortan en educación pública. Por esto, nuestra protagonista realiza en su aula lo que cree conveniente para fomentar una educación inclusiva, y eso es lo que considera mejor para sus niños y niñas en conciencia y corazón. Además, muestra su desacuerdo también, debido a que, jamás se ha contado con la opinión de los maestros y maestras como se puede comprobar en las palabras de nuestra protagonista:

Es que no han preguntado todavía a los maestros que opinamos de esto ¿quién ha hecho esta última reforma? Los expertos... Hombre, pues yo me considero experta de mi clase, podrían venir a preguntarme, o hacer un comité, no sé, no me han preguntado. Y no digo que pregunten a los miles de docentes españoles, pero sería interesante escucharnos, que es que entre los expertos y los que estamos aquí al pie del cañón trabajando con los críos, lo que tenemos que hacer es una colaboración entre los del mundo académico. (María Gamallo, transcripción entrevista).

Por otra parte, manifiesta un gran desagrado y desacuerdo por los cambios en las reformas legislativas que se producen cada cuatro años y, por el hecho de que no exista ninguna ley o pacto que reivindique la educación pública y, por tanto, contrate a la educación concertada.

En cuanto a contenidos, considera que éstos son excesivos, y menciona un nuevo proyecto en su centro relacionado con este tema. Este proyecto se basa en la repartición de contenidos, seleccionando los más adecuados para poder trabajarlos con mayor profundidad. Su centro está inmerso en un cambio en el que se están formando en educación lenta, en la que según afirma: “se trabaja más y se trabaja con un motivo, con un por qué y para qué, y se aprende mucho mejor” (María Gamallo, transcripción entrevista).

En cuanto a esta importante reivindicación por la escuela pública, nuestra protagonista es una activa participante de la “Marea Verde”, en la que está implicada activamente desde el año 2011. Esto llevó a María a presentarse a las oposiciones en Madrid, vistiendo la camiseta verde que tanto identifica esta movilización. Para su sorpresa, fue la única persona con esta camiseta, a pesar de que ya estaban en marcha los recortes en educación. Esto fue algo que le produjo un gran impacto ya que pensaba que muchas más personas aprovecharían este acto para reivindicar una escuela pública en sintonía con las reivindicaciones de la “marea verde”

Posteriormente, en el curso 2011- 2012 cuando tuvo lugar la promulgación de la ley “Wert”, María trabajó en un colegio de Segovia, en el que movilizó al centro para comprar camisetas verdes, realizando un piquete informativo a las familias sobre las causas tan negativas que podría suponer esta ley.

Algo que María recuerda de este tiempo, es como ella veía que el resto de los compañeros y compañeras no hablaban de lo que estaba ocurriendo: “lo que me sorprendió también, es que, la gente en los pasillos no hablará de lo que estaba ocurriendo. Y yo decía, pero vamos a ver, nos están dando por todos lados, se están cargando mi lugar de trabajo, ¿y no vamos a hablar de eso en el pasillo?” (María Gamallo, transcripción entrevista).

Tras esto, ella misma decidió crear un grupo, “Grupo de debate y reflexión sobre la escuela pública”. Este grupo estuvo formado por cuatro personas que se reunían para hablar sobre temas relacionados con la educación inclusiva y la escuela pública ya que,

consideraba que era y es muy importante hablar de lo que pasa, de nuestros temores, de las posibles soluciones...

Tras todas estas iniciativas María logró que muchos de sus compañeros y compañeras se pusieran la camiseta verde y fueran a la manifestación, creando un vínculo muy especial con todos sus compañeros a través de estos actos reivindicativos.

La maestra menciona que luchó por todo esto ya que, actualmente no puede haber educación inclusiva real a nivel nacional si el sistema no es público. Según su punto de vista, hacemos la escuela inclusiva, ya no solo para que la escuela se convierta en un mecanismo de compensación social y de intentar conseguir la máxima igualdad de oportunidades -ideal que María tiene de escuela y que sustenta también el centro en el que trabaja en la actualidad-sino que, además, la escuela pública es el mecanismo de vertebración social de un país, es decir, en algún momento tenemos que coincidir todos y todas, y la escuela es ese momento.

Pero María no solo reivindica la escuela pública, sino que es una firme defensora de todo lo público. En este sentido, María pone un ejemplo de una situación en un centro médico público con gente muy diferente, pero que a la vez en ese momento todas eran madres preocupadas por sus hijos, y eso fue muy enriquecedor para ella. Estas situaciones son las que permiten poder compartir momentos con personas diferentes a nosotras, pero a la vez con las mismas preocupaciones, que nos dan otros puntos de vista o nos hacen aprender de sus concepciones. Eso es uno de los aspectos que María defiende sobre la importancia de un sistema público, ya que para ella, poder vivenciar y conocer gente diferente puede llegar a suponer un cambio de mentalidad, un cambio en la percepción que tienes sobre la realidad y como ella afirma: “ Hay que seguir insistiendo y hablando con la gente, porque nunca sabes dónde va a llegar tu conversación” (María Gamallo, transcripción entrevista), no sabes si una palabra de otra persona te va a permitir transitar hacia esta transformación al permitir realizar un análisis distinto a tus propias percepciones.

Como conclusión, María piensa que la educación pública presenta un futuro muy negro, incierto y complicado y tal y como manifiesta: “no nos queda otra, todo está fatal, está negro, tenemos todo en contra” (María Gamallo, transcripción entrevista) Esto lo justifica en el hecho de que actualmente se dan muchos beneficios a esos centros concertados, y a la gente que participa en ellos, por lo que dejan en un segundo plano -y cada vez con menos recursos y posibilidades- a la educación pública. En este sentido afirma:

No contamos con el apoyo de los medios de comunicación, ya que estos no cuentan la narrativa proletaria, las últimas huelgas que ha habido en España que han dado sus frutos, tampoco tenemos dinero... Por lo que no podemos comunicar y concienciar sobre la importancia del sistema público. (María Gamallo, transcripción entrevista).

Sin embargo, pese a todo esto, como docentes en busca de la inclusión, piensa que debemos tener fe en lo que hacemos, formarnos, leer y, sobre todo, continuar luchando por la escuela pública ya que tal y como menciona:

No queda otra, es lo de la pedagogía de la esperanza. No, no queda otra, y tienes que hacerlo y debes tener fe en que lo que hagas va a servir, tanto en el aula como en tu lucha social. No es tengo que hacerlo porque hay que hacerlo, es que, lo necesitamos, porque si no está todo perdido sea y eso es lo que quieren. Quieren que uno crea que está todo perdido. (María Gamallo, transcripción entrevista).

7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO

7.1 Conclusiones

La educación inclusiva, o educación de calidad, se presenta como un camino en el que estamos a mitad de trayecto, aunque si es cierto que debemos mencionar que se ha producido una gran evolución a lo largo de los años.

En primer lugar, para dar respuesta a nuestra primera pregunta de investigación, podemos decir que, para poder implementar la inclusión en las aulas se necesitan docentes comprometidos, con una conciencia de clase establecida, que entiendan la escuela como un agente vertebrador de la sociedad y que continuamente se formen para hacer frente a las necesidades de todos los alumnos y alumnas

Para dar respuesta a nuestra segunda pregunta, podríamos concluir en que, para poder implementar la educación inclusiva en las aulas, se necesitan ratios más reducidas o un mayor número de docentes que posibilite la atención individualizada de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

En tercer lugar, y para dar respuesta a nuestra tercera pregunta de investigación, podemos afirmar que el primer obstáculo a la hora de implementar la inclusión en las aulas sería la conciencia de clase y la formación de algunos docentes. El segundo obstáculo, cuando ya existe esa conciencia y esa formación, se centra en las ratios por aula que existen actualmente y en la escasez de docentes para hacer frente a unas ratios tan elevadas.

Además de estos obstáculos para poder implementar la inclusión en nuestras aulas, encontramos una serie de dificultades como, por ejemplo, las continuas reformas legislativas que suponen recortes para la educación pública y ventajas para los centros concertados, destruyendo así la única instancia de convivencia y socialización de diferentes clases sociales y, por tanto, la escuela pública e inclusiva.

Para concluir con nuestras preguntas de investigación, en relación con la cuarta pregunta podemos decir que, para poder lograr la educación inclusiva que tanto perseguimos, es necesario que, aparte de lo mencionado anteriormente, reivindicemos y defendamos la escuela pública, tanto de forma individual como colectiva, a través de nuestras propias acciones o de una serie de organismos que se encargan de esta defensa como, por ejemplo, Marea Verde. Este organismo es una oportunidad y representa un ideal al cual recurrir para defender la escuela pública y la educación inclusiva, este organismo protesta mediante huelgas o manifestaciones, entre otras, para reivindicar el valor y la importante necesidad de la escuela pública para nuestra sociedad.

Por último, en cuanto al ámbito personal, esta entrevista ha sido de gran utilidad para mí, ya que me ha permitido comprender mejor e incrementar mis conocimientos acerca de la educación, y en concreto, de la educación pública e inclusiva. También, debo mencionar que tras escuchar a María he tenido un sentimiento muy fuerte de admiración, y de ganas de comenzar mi recorrido como docente siguiendo los pasos de María y calando tan fuerte en mis futuros alumnos y alumnas como ella lo ha hecho.

7.2 Limitaciones

Las limitaciones que hemos encontrado a lo largo de este TFG han sido:

1. No haber expuesto una historia de vida propiamente, sino una aproximación a esta por medio de la adecuación de algunos elementos que la conforman.
2. No poder contrastar el discurso de María con sus prácticas de aula.

3. La ausencia de un cuaderno de campo tanto a lo largo de la entrevista con María para poder evidenciar el lenguaje no verbal que utilizaba, como a lo largo del proceso de investigación para plasmar los pensamientos y reflexiones que iban surgiendo.
4. La imposibilidad de elaborar un estado de la cuestión, ya que debíamos ceñirnos a las normas de espacio. Aunque hemos buscado fuentes fiables y contrastadas para dar sustento sólido a nuestro trabajo.
5. La imposibilidad de analizar algunos otros documentos como cartas, relatos, artículos...debido a las limitaciones de tiempo y espacio que acotan este trabajo.

7.3 Futuras líneas de trabajo

En esta investigación se ha tenido en cuenta el punto de vista de una sola maestra de Segovia, por lo que se podría llevar a cabo una investigación en la que existieran más participantes para definir una historia de forma colectiva.

También se podría establecer otro tipo de investigación a docentes que actualmente estén impartiendo clases en otra Comunidad o incluso en otro país para poder establecer comparaciones y ver las diferencias entre los diferentes lugares.

A su vez, nuestra protagonista apenas ha trabajado en centros concertados, aunque tras lo mencionado en su historia de vida en este tipo de centros no existe una educación inclusiva, por lo que se podrían desarrollar investigaciones a docentes de centros concertados o privados para reflejar otros puntos de vista.

Por último, considero que como futura línea de trabajo se podría encuestar o preguntar a alumnos con o sin riesgo de exclusión si ellos han percibido este tipo de inclusión en el aula, como se han sentido o que han echado en falta.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abellán, R. M., de Haro Rodríguez, R., y Frutos, A. E. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Aguilar, H D., y Chávez, R, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades investigativas en Educación*, 13(3), 392-419.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032013000300017&script=sci_arttext
- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*.
https://www.researchgate.net/profile/Mel-Ainscow-2/publication/266574049_COMPRENDIENDO_EL_DESARROLLO_DE_ESCUELA_S_INCLUSIVAS/links/5605827308ae5e8e3f32a393/COMPRENDIENDO-EL-DESARROLLO-DE-ESCUELAS-INCLUSIVAS.pdf
- Ainscow, M. (2011). Responding to the challenge of equity within education systems. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 73-87.
- Alonso, M. J., y Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española*.
<https://www.guiadisc.com/wp-content/uploads/2012/04/impacto-convencion-internacional-derechos-discapacidad-ley-espana.pdf>
- Alonso-Serna, D. K. (2019). Diseño de la investigación. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico De La Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 1(2), 19-20.
<https://repository.uach.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/4386>
- Anónimo (12 de marzo de 2008). Las aulas de Infantil podrán admitir 3.000 alumnos más el próximo curso. *El País*.
[Las aulas de Infantil podrán admitir 3.000 alumnos más el próximo curso | Noticias de actualidad | EL PAÍS \(elpais.com\)](https://www.elpais.com/comunicacion/2008/03/12/educacion/20080312_elpais_123.html)
- Arnaiz, P. (2004). La educación Inclusiva: Dilemas y Desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.
https://www.researchgate.net/profile/Pilar-Sanchez-15/publication/242128244_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DILEMAS_Y_DESAFI

[OS/links/5c474759458515a4c7388f05/LA-EDUCACION-INCLUSIVA-DILEMAS-Y-DESAFIOS.pdf](https://www.researchgate.net/publication/301787136_La_calidad_en_educacion_Qu_e_alternativa_tiene_la_izquierda/links/572835cb08aef9c00b8b578a/La-calidad-en-educacion-Que-alternativa-tiene-la-izquierda.pdf)

Atanasio, J. M., y Rincón, M. B. (2015). ¿Cómo formular una buena pregunta de investigación? Estructura y redacción de la pregunta de investigación. *Orthotips AMOT*, 11(2), 74-78.
<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=59670>

-Báez, J., y De Tudela, P. (2006). *Investigación cualitativa*. Esic Editorial.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7lVYmVI96F0C&oi=fnd&pg=PA19&dq=B%C3%A1ez,+J.,+%26+De+Tudela,+P.+\(2006\).+Investigaci%C3%B3n+cualitativa&ots=PfYtypPgUX&sig=AcQ-14tMEHmduCZi_Ish4Lixmrg#v=onepage&q=B%C3%A1ez%2C%20J.%2C%20%26%20De%20Tudela%2C%20P.%20\(2006\).%20Investigaci%C3%B3n%20cualitativa&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7lVYmVI96F0C&oi=fnd&pg=PA19&dq=B%C3%A1ez,+J.,+%26+De+Tudela,+P.+(2006).+Investigaci%C3%B3n+cualitativa&ots=PfYtypPgUX&sig=AcQ-14tMEHmduCZi_Ish4Lixmrg#v=onepage&q=B%C3%A1ez%2C%20J.%2C%20%26%20De%20Tudela%2C%20P.%20(2006).%20Investigaci%C3%B3n%20cualitativa&f=false)

-Beltrán Llera, J. (2012). La educación inclusiva. *Padres y Maestros*, (338), 5-9.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/431>

-Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla.
<https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>

-Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24(67), 135-156.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&nrm=iso&tlng=es

-Bolívar, A. (2001). La calidad en educación: ¿Qué alternativas tiene la izquierda? *Revista Electrónica Escuela Pública de la Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública en la Región de Murcia*, 1(2), 1-12.
https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/301787136_La_calidad_en_educacion_Qu_e_alternativa_tiene_la_izquierda/links/572835cb08aef9c00b8b578a/La-calidad-en-educacion-Que-alternativa-tiene-la-izquierda.pdf

- Bolívar, A., y Pallás, A. G. (2007). *Educación y cultura democráticas*. WK Educación.
- [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=EYAhxLVsIHsC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Bol%C3%ADvar,+A.,+%26+Pall%C3%A1s,+A.+G.+\(Eds.\).+\(2007\).+Educaci%C3%B3n+y+cultura+democr%C3%A1ticas.+WK+Educaci%C3%B3n.&ots=bG-7WFqdyA&sig=1oxwPIH7uuLa7tm_VMqV-NALA40#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=EYAhxLVsIHsC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Bol%C3%ADvar,+A.,+%26+Pall%C3%A1s,+A.+G.+(Eds.).+(2007).+Educaci%C3%B3n+y+cultura+democr%C3%A1ticas.+WK+Educaci%C3%B3n.&ots=bG-7WFqdyA&sig=1oxwPIH7uuLa7tm_VMqV-NALA40#v=onepage&q&f=false)
- Bolívar, A. (2016). Retos actuales de la escuela pública. *Voces de la Educación*, 1 (1), 3-12.
- <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02495268/document>
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós
- <Dialnet-ParaQueSirveLaEscuelaReflexionesSociologicasEnTiem-7384626.pdf>
- Booth (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urrés (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf?sequence=1>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools* (3ªed). CSIE.
- Calderón, I. y Habegger, S.A. (2012). *Educación, hándicap e inclusión: una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Octaedro.
- <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/04/70034.pdf>

- Calvo, M., Verdugo, M. Á., y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.
<https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>
- Chiner, E. S. (2018). La educación inclusiva y su desarrollo en el marco legislativo español. *International Studies on Law and Education*, 29 (30), 53-66.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/70322/1/2018_Chiner_IntStudLawEdu.pdf
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. John Wiley & Sons.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=eJw3EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR13&ots=TedGN7bQwv&sig=-pua_ShPETI7J-RR12kQdrGr868&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Clemente, A. T. C. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155.
[https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/17135-Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311](https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/17135-Constitución_Española.Boletín_Oficial_del_Estado,29_de_diciembre_de_1978,núm.311)
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R. C. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29-39.
<http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20021/1655>
- Cortese, F., y Masa, O. (2013). La Marea Verde o la salida democrática a la doble crisis de la educación. *El Viejo Topo*, 306, 61-65.
http://daetsam.aq.upm.es/sites/default/files/archivo/otros/fabio_cortese_y_olmo_masa_articulo_la_marea_verde_o_la_salida_democratica_a_la_doble_crisis.pdf
- Crespillo, A. E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía magna*, (5), 257-261.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391527>

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext
- Díez Gutiérrez, E. J., y Guamán Hernández, A. (2013). *Educación Pública: de tod@s para tod@s Las claves de la “marea verde”*. Bomarzo.
https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/7940/educacion%20publica_288p.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21(2),358-366
<http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11538/11014>
- Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Echeita, S.G., y Duk, H.C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*,6(2), 1-8.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?se
- Echeita, G., Simón, C., López, M., y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático. *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*, 329-357.
https://www.researchgate.net/profile/Mauricio-Lopez-4/publication/264287508_Educacion_inclusiva_Sistemas_de_referencia_coordenadas_y_vortices_de_un_proceso_dilematico/links/58262ad008ae950ace6a7f92/Educacion-inclusiva-Sistemas-de-referencia-coordenadas-y-vortices-de-un-proceso-dilematico.pdf
- Enguita, M. F. (2002). ¿Es pública la escuela pública?. *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 76-81..

<http://ies-valledelhenares.centros.castillalamancha.es/sites/ies-valledelhenares.centros.castillalamancha.es/files/descargas/es-publica-la-escuela-publica.pdf>

-Enguita, M. F. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 1(2), 42-69.

[file:///C:/Users/carla/Downloads/Dialnet-EscuelaPublicaYPrivadaEnEspaña-2793279%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/carla/Downloads/Dialnet-EscuelaPublicaYPrivadaEnEspaña-2793279%20(2).pdf)

-Farrel, P. y Ainscow, M. (2002). *Making special education inclusive: mapping the issues*. Fulton

-Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200006&lng=es&nrm=iso&tlng=es

-Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14(44), 15-40.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352007000200002

-Hernández, O. G. (2010). El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(46), 945-967.

-Jorrín Abellán, I. M., Fontana Abad, M., y Rubia Avi, B. (2021). *Investigar en educación*. Síntesis.

-Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., y Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, DF)*, 23(62), 41-83.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662010000300012&script=sci_arttext

-Kreusburg, R. (2011). Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida. En F. Hernández, J. M. Sancho y J.I. Rivas (coords.), *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (pp. 34 -40). Universitat de Barcelona.

<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53858940/Historias de vida en Educacion. Biografias en contexto-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1655035159&Signature=B~ZAUNjHjZwyDDjvIDJWxZ8g6x~30NQoz9dyNQxBgmVisJ7yZX9MG9saEo7sQ5SlafYuxsG3U2Aw~f6ErPuX8IK0YOzkCOYheJKeMA62gW8zIfN1m881Ea664tNmz1c~3orK0ZdwuPOISLpnfd~4SU~kVp1uj9h0r1sXMYSdtV1KlmPO2NoOWrtzRD-UXxInZdtEYLOSf1AikuqnIf8KLkYe8Sf6Qs4ErHs0IxR6CXFwSzOO5leRAZiP4RSOL27sYrDLykYmtoixbidLHDFDMrGCzrWQiEk0AQ-ntCyYscyicR98C1yVFFIVxS4lMG18Gb2vcOZTzffzq71cU9q-g &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=35>

-Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

-Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano (1857)

-Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos

-Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

-Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación

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

-Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

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

-Magendzo, A. (1999). Los derechos humanos: un objetivo transversal del currículum. *Estudios Básicos de Derechos*.

-Martín González, P. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 97-110.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/189600/192-253-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Martín-Moreno, C, Q. (2007). *Organización y Dirección de Centros Educativos Innovadores. El Centro Educativo Versátil*. McGraw-Hill.
- Martínez-Ferrer, B. (2016). *Intervención Psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario*. Paraninfo.
https://www.researchgate.net/publication/309870999_La_escuela_como_institucion_educativa
- Melero, M. L. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131-160.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- Noguero, F. L. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *En-clave pedagógica*, 4, 167-179.
<http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/610>
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006
- Oficina Internacional de Educación de la Unesco (2008). *La Educación Inclusiva: el cambio hacia el futuro, conclusiones y recomendaciones de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE)*. Conferencia Internacional de Educación.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629_spa
- Parrilla, Á. L. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(1), 11-29.
<http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11538/11014>
- Pazos, J. L. (26 de julio de 2021). Entrevista a la Marea Verde en su décimo aniversario. *El diario de la educación*.
<https://eldiariodelaeducacion.com/2021/07/26/entrevista-a-la-marea-verde-en-su-decimo-aniversario/>

- Pujadas, J. J. (2002) *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Cuadernos metodológicos, 5.
- Quiroga, P. M, R. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*. 8, 1-15.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7241.pdf>
- R. D. (20 de diciembre de 2021). Marea Verde vuelve a solicitar la reducción de ratio en las aulas. *Diario de Jerez*.
[Marea Verde vuelve a solicitar la reducción de la ratio en las aulas \(diariodejerez.es\)](https://www.diariodejerez.es/)
- Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial.
- Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo.
- Reay, Diane (2010). Identity Making in Schools and Classrooms. In M. Wetherell & C. T. Mohanty (Eds). *The Sage Handbook of Identities* (pp. 277-294). Sage.
[Dialnet-ParaQueSirveLaEscuelaReflexionesSociologicasEnTiem-7384626.pdf](https://www.dialnet.org/urn/dialnet-7384626)
- Rizo, A. (2006). ¿A qué llamamos exclusión social? *POLIS, Revista Latinoamericana*, 5 (15).
<https://www.redalyc.org/pdf/305/30517306018.pdf>
- Rogero-García, J., Rodríguez, C. J. F., y Rojo, R. I. (2014). La “marea verde”. Balance de una movilización inconclusa. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7(3), 567-586.
<https://ojs3.uv.es/index.php/RASE/article/view/8743>
- Rubio, J. G. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271>

- Ruíz Olabuénaga, J. I. (2012). Historias de vida. En J. I. Ruíz, *Metodología de la Investigación Cualitativa* (pp. 267-313). Universidad de Deusto.
- Salas, J. (12 de noviembre de 2009): Aguirre castiga con menos dinero a la educación pública. *Público*.
<http://www.publico.es/espana/268863/aguirre-castiga-con-menos-dinero-a-laeducacion-publica>
- Salazar-Alonso, C., y Rodríguez, T. (2014). Tres años de la Marea Verde: a modo de balance. *Viento Sur*, (134), 76-82.
https://vientosur.info/wp-content/uploads/spip/pdf/VS134_C_Salazar_T_Rodriguez_Tres_anos_Marea_Verde_a_modo_balance.pdf
- Torres, J. A., y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 177-200.
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/214391/170571>
- UNESCO (2021). Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>-Wiener (21 de agosto de 2020).
- Wiener, G. (21 de agosto de 2020). Marea verde y coronavirus. Eldiario.es
https://www.eldiario.es/opinion/zona-critica/marea-verde-coronavirus_129_61

Anexo 1. Consentimiento informado.

**Consentimiento informado**

Por la presente, yo María del Carmen Gamallo Planellas (nombre participante).
 Autorizo, a utilizar el material que provea en la grabación total y/o parcial de mi voz, opiniones, declaraciones, comentarios y/o reacciones, para el trabajo de investigación de la estudianteCarla.Herranz.García..... (nombre de la estudiante) de la Universidad de Valladolid.

Dejo expresa la constancia de que, por medio del presente documento, cedo el derecho a divulgar mi participación en la investigación y me reservo el derecho a retirar el consentimiento en cualquier momento.

Fecha: 26 de mayo de 2022

Nombre del autorizante: María del Carmen Gamallo Planellas

DNI/NIF del autorizante:

Firma:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'maria del carmen gamallo planellas', written over a horizontal line.

En Segovia a 26 de mayo de 2022

INFORMACIÓN BÁSICA SOBRE PROTECCIÓN DE DATOS

En cumplimiento de lo dispuesto en el Reglamento (UE) 2016/679, General de Protección de Datos de Carácter Personal, le informamos que los datos de carácter personal obtenidos mediante la cumplimentación del presente formulario van a ser tratados con su consentimiento y para la exclusiva finalidad de la investigación.

En todo caso, el autorizante puede ejercitar los derechos de acceso, rectificación, supresión, limitación y demás derechos previstos en la normativa reguladora, dirigiendo su petición a la contraparte por medio de correo electrónico.

Puede consultar la información adicional y detallada sobre Protección de Datos en la página web de la Uva <https://secretariageneral.uva.es/competencias/proteccion-de-datos/>

Anexo 2. Transcripción entrevista a María.

