



Universidad de Valladolid



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDICIPLINAR EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL:

**ACTITUDES Y PRÁCTICAS DEL
PROFESORADO COMPROMETIDO CON LA
INCLUSIÓN. UN ESTUDIO DE CASOS**

Presentada por Katherine Silvana Gajardo
Espinoza para optar al
grado de

Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dr. D. Luis M. Torrego Egido
Dra. Dña. Suyapa Martínez Scott



Universidad de Valladolid

*-No hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni
compromiso sin acción-*

Paulo Freire



Universidad de Valladolid

La presente tesis doctoral ha sido parcialmente financiada por el programa de formación de capital humano avanzado de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile y el programa de contratos predoctorales de la Universidad de Valladolid cofinanciados por el Banco Santander.



Universidad de Valladolid

AGRADECIMIENTOS

Aunque algunas personas piensen que el desarrollo de una tesis doctoral es un proceso individual y solitario, este no ha sido de ninguna manera un ejemplo de ello:

A Luis Torrego Egido, el mayor de mis referentes, una de las personas que me motivan a dar lo mejor de mí y esforzarme por ser coherente con ese sueño que compartimos: transformar el mundo en un lugar más justo por medio de la educación. No puedes imaginar el impacto que ha tenido tu presencia en mi vida, sobre todo, en el plano ideológico. Tenerte de tutor ha sido un regalo que no desperdiciaré. Gracias por tu dedicación y consejo, por estar en el momento adecuado y, sobre todo, por haber sido tan bondadoso conmigo.

A Suyapa Martínez Scott, mi guía en este camino formativo, tu consejo ha sido fundamental en estos últimos años, sobre todo, esos ánimos de rebeldía que me has infundido. Tu cariño ha aliviado mis cargas en aquellos momentos en los que me vi agobiada por el mundo académico. Gracias por ser tan generosa conmigo, compartir contigo el aula hizo que mi primera experiencia como docente en España fuera no solo un gran aprendizaje, sino también un enorme placer.

A Rosa Gibert Moliner, quien me lega día a día el verdadero significado de la renovación pedagógica. Su esperanza y sabiduría complementan perfectamente ese deber ético que todas y todos los y las docentes debemos cultivar. Gracias por dejarme aprender de ti y mostrar tu trabajo al mundo.

A Alberto Andrés, mi compañero de reflexiones, quién sabe cuántos temas tocamos y cuántos tocaremos en el futuro. Gracias por hacerme sentir cómoda contigo y aprender de tu sabiduría y convicciones, sobre todo, gracias por enseñarme tu aula y abrirte tan sincero.

A M^a Soterraña Sastre, quien me ha enseñado que es posible seguir luchando por medio de la insubordinación. Tuve el honor de verte en acción en defensa de tus estudiantes y tengo el placer de escribir sobre tus convicciones en estas líneas, gracias por abrirme las puertas de tu escuela y de tu corazón.

A las personas que conforman el Proyecto/Grupo de Innovación Docente “Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela” de la Facultad de Educación de Segovia. Sin este grupo esta tesis nunca hubiera visto la luz, gracias por enseñarme a reflexionar pedagógicamente e idear acciones para difundir el legado renovador.

A la Facultad de Educación de Segovia y al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid, quienes me han dado la oportunidad de formar parte de sus filas. Ser docente e investigadora ha sido una de las oportunidades más valiosas que me ha dado la vida. No defraudaré la confianza que han depositado en mí.

A la Facultad de Estudios Superiores de la Universidad Nacional Autónoma de México, especialmente a la profesora Zardel Jacobo, quién me recibió allá en la CDMX en tiempos de pandemia. Agradezco sus enseñanzas sobre los nuevos paradigmas de la inclusión, su invitación a formar parte de la Red Internacional de Investigadores y participantes sobre Integración e Inclusión Educativa (RIIE) y su valioso consejo.

A Pablo Vargas, Alejandro Rossel y Anahí Reyes de la Universidad Católica Silva Henríquez, gracias por permitirme trabajar colaborativamente con ustedes y recibirme en la Unidad de Bachillerato, PACE y propedéutico. No perderé mi compromiso con mi país y ustedes han sido mi *cable a tierra*.

A los y las docentes, investigadores e investigadoras que me han aconsejado durante mi formación, especialmente a Enrique Díez-Gutiérrez, Miguel López Melero, Francisco Gil y Jorge Rueda.

A mis amigas y amigos del doctorado, especialmente con quienes comparto un destino similar: Guille, mi fiel amigo; Judith, mi compañera de aventuras; Vanessa, quien siempre ha procurado mi bienestar; Rosa y Noelia, mis modelos a seguir y Félix, quien me ha hecho creer más en mí misma.

A mi familia allá en Chile, a mi mamá, Ana y a mi papá, Mario. Por darme la mejor educación que estuvo en sus manos, pero, sobre todo, por animarme a fortalecer mi compromiso social. A mi hermana mayor, Mariana, que ha sido mi amiga y confidente todos estos años, una bondadosa oyente y quien trae felicidad a mi vida en los momentos más tensos. A mi hermana pequeña, Carla, mi más ferviente defensora, siento que a veces subestimas mis habilidades, pero me doy el lujo de aceptar tus retos.

A mi familia aquí en Segovia, Nicolás y Momo. Mi compañero y compañera de viaje ¡Literalmente, han cruzado unas cuantas veces el charco siguiéndome en mi periplo formativo! Gracias por estar allí cuando llego a casa, gracias por aliviar mis cargas con su compañía y gracias por haber sido comprensivos con todo lo que traen consigo mis decisiones vitales.

RESUMEN

Analizar el trabajo que se hace en las aulas para acoger a la diversidad humana es una tarea esencial de la investigación educativa. Si pretendemos derribar las barreras que impiden hablar sin etiquetas de la diferencia como riqueza educativa, si deseamos construir una sociedad realmente inclusiva, hemos de mostrar que el proceso puede comenzar en la escuela. Esta investigación presenta tres estudios de caso en los cuales se analiza cómo una maestra de educación infantil, una maestra y directora de escuela primaria y un profesor de un instituto de secundaria —con un claro compromiso con la transformación social— perciben y practican la inclusión educativa y qué mejoras proponen para construir aulas coherentes con la educación inclusiva. La propuesta tiene por fin analizar, en cada caso, si las actitudes positivas hacia la inclusión educativa son coherentes con las prácticas de aula definidas como inclusivas y examinar los elementos contextuales e ideológicos que afectan a esta relación. Los resultados demuestran que una actitud inclusiva se sustenta en: a) unos saberes pedagógicos heredados de unos y de unas referentes claves; b) unos sentimientos y anhelos fundamentados en el amor y la resistencia ante la injusticia, c) un pensamiento práctico que surge de la reflexión personal y del diálogo y la colaboración con otras personas (sobre todo con la participación en redes críticas de profesorado como los MRP). La ideología de cada docente se desarrolla con un compromiso ético y moral, sobre todo político, que surge de un sentimiento que forja un deseo de transformación. En los estudios de caso también se analizan las prácticas del profesorado, examinando su alineamiento con las prácticas descritas en la literatura científica sobre inclusión y su coherencia con las actitudes inclusivas.

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, actitudes del profesorado, prácticas educativas, pedagogía crítica, Movimientos de Renovación Pedagógica, coherencia, derecho a la Educación.

ABSTRACT

Analysing the work done in classrooms to welcome human diversity is an essential task of educational research. If we intend to break down the barriers that prevent us from speaking without labels of difference as an educational wealth, if we wish to build a truly inclusive society, we must show that the process can begin at school. This research presents three case studies in which we analyse how an early childhood education teacher, an elementary school teacher and principal, and a secondary school teacher (with a clear commitment to social transformation) perceive and practice educational inclusion and what improvements they propose to build classrooms coherent with inclusive education. This approach aims to analyse, in each case, whether positive attitudes towards educational inclusion are consistent with classroom practices defined as inclusive and to examine the contextual and ideological elements that affect this relationship. The results show that an inclusive attitude is based on: a) pedagogical knowledge inherited from some key referents; b) feelings and desires based on love and resistance to injustice; c) practical thinking that arises from personal reflection and dialogue and collaboration with others (primarily through participation in critical teacher networks such as the PRM). Each teacher's ideology is developed with an ethical and moral commitment, primarily political, arising from a feeling that forges a desire for transformation. The case studies also analyse teachers' practices, examining their alignment with practices described in the scientific literature on inclusion and their consistency with inclusive attitudes.

KEYWORDS

Inclusive education, teacher attitudes, educational practices, critical pedagogy, Pedagogical Renewal Movements, coherence, right to education.

ABREVIATURAS, SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ATIES	<i>Attitudes Towards Inclusive Education Scale</i>
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CLEN	Conocimiento del Lenguaje
CRA	Centro Rural Agrupado
CSIE	Centro de estudios sobre educación inclusiva
EADSNE	<i>European Agency for Special Needs and Inclusive Education</i>
ERT	<i>European Round Table of Industrialists</i>
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FMRPC	<i>Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya</i>
GEM	<i>Global education monitoring report</i>
GID	Grupo de Innovación Docente
IDP	<i>Interaction with Disabled Persons Scale</i>
ILE	Institución Libre de Enseñanza
INCLU_IA	Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela.
INE	Instituto Nacional de Estadística
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
MRP	Movimientos de Renovación Pedagógica
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ONU	Organización de Naciones Unidas
ORI	<i>Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale</i>
PMAR	Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento

PID	Proyecto de Innovación Docente
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PRM	<i>Pedagogical Renewal Movements</i>
SACIE	<i>The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale</i>
TFG	Trabajo de Fin de Grado
TFM	Trabajo de Fin de Máster
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	1
1. Presentación	1
2. Justificación del tema de estudio	3
2.1 Justificación personal	3
2.2 Justificación teórica	4
3. Relevancia del tema de estudio	5
3.1 Relevancia personal.....	5
3.2 Relevancia teórica y social.....	6
4. Estructura de la tesis	7
5. Consideraciones generales.....	8
CHAPTER I. INTRODUCTION	11
1. Overview.....	11
2. Justification of the topic of study	13
2.1 Personal justification	13
2.2 Theoretical justification	14
3. Relevance of the subject of study	15
3.1 Personal relevance	15
3.2 Theoretical and social relevance	16
4. Structure of the thesis	17
5. General considerations.....	18
CAPÍTULO II. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: DILEMAS ENTRE LA TEORÍA Y LA ACCIÓN	21
1. Preámbulo del capítulo	21
2. Exclusión, marginación y desigualdad en educación	24
2.1 ¿Por qué marginamos y excluimos? Breve revisión de las características sistémicas del problema	26

2.2 La educación como una oportunidad para la transformación social.....	28
3. La educación inclusiva como un derecho	32
3.1 Educación inclusiva: un concepto polisémico.....	33
3.2 Educación inclusiva, origen y desarrollo	35
3.3 Modelos teóricos más influyentes sobre inclusión educativa	36
3.4 Aclaraciones teóricas sobre la inclusión educativa.....	48
3.5 La educación inclusiva en España	49
4. El papel del profesorado: actitudes y prácticas para la inclusión educativa	52
4.1 Pensamiento docente inclusivo: influencias teóricas y experienciales	53
4.2 Prácticas educativas inclusivas: coherencia entre el pensamiento y la acción	61
4.3 Relación entre el pensamiento práctico y las prácticas educativas del profesorado.....	68
CAPÍTULO III. PENSAMIENTO DOCENTE Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA INCLUSIÓN.....	71
1. Preámbulo del capítulo	71
2. Impacto de las actitudes sobre las prácticas educativas: un estado de la cuestión.....	73
2.1 Planteamiento del objetivo de la revisión sistemática	73
2.2 Método seleccionado: revisión sistemática de la literatura.....	73
2.3 Principales resultados	81
2.4 Principales conclusiones obtenidas a partir de la revisión sistemática	90
3. Análisis de las prácticas educativas del profesorado para la inclusión educativa	91
3.1 Planteamiento del objetivo de la revisión sistematizada	91
3.2 Método seleccionado: revisión sistematizada de la literatura	92
3.3 Principales resultados	97
3.4 Principales conclusiones generadas a partir de la revisión sistematizada	109
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y SU FUNDAMENTACIÓN	111
1. Preámbulo del capítulo	111
2. Planteamiento de la investigación.....	112
2.1 Planteamiento del objetivo general.....	116

2.2 Planteamiento de los objetivos específicos	117
2.3 Preguntas que guían la investigación	117
3. El método de la investigación seleccionado.....	118
3.1 Metodología de la investigación: la investigación cualitativa	119
3.2 Diseño de la investigación: el estudio de caso	120
3.3 Participantes de la investigación	123
3.4 Trabajo de campo	125
3.5 Técnicas e instrumentos de recogida de datos	132
3.6 Método de análisis: Análisis de contenido cualitativo	138
4. Consideraciones éticas de la investigación	140
4.1 Rigor en la investigación.....	141
4.2 Calidad en la investigación	144
4.3 Validez catalítica de la investigación	146
CAPÍTULO V. RESULTADOS: PENSAMIENTO DOCENTE Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA INCLUSIÓN.....	148
1. Preámbulo del capítulo	148
2. El caso de Rosa	152
2.1 ¿Qué hace único al caso de Rosa?.....	155
2.2 Pensamiento docente: convicciones teóricas y experienciales de la maestra.....	158
2.3 Prácticas educativas para la inclusión	173
3. El caso de Sote.....	197
3.1 ¿Qué hace único al caso de Sote?	198
3.2 Pensamiento docente: convicciones teóricas y experienciales de la maestra y directora	203
3.3 Prácticas educativas para la inclusión	220
4. El caso de Alberto	236
4.1 ¿Qué hace único al caso de Alberto?	239
4.2 Pensamiento docente: convicciones teóricas y experienciales del profesor	243

4.3 Prácticas educativas para la inclusión.....	256
CAPÍTULO VI. RESULTADOS: FACTORES QUE INCIDEN EN LA COHERENCIA ENTRE EL PENSAMIENTO Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA INCLUSIVA	268
1. Preámbulo del capítulo	268
2. Factores que inciden en el cumplimiento de la coherencia discursivo-práctica en los casos estudiados.....	269
2.1 Coherencia en los elementos discursivo-prácticos.....	269
3. Relación entre las actitudes inclusivas y las prácticas inclusivas en los casos estudiados	273
CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	276
1. Preámbulo del capítulo	276
2. Discusión de los resultados.....	277
2.1 Sobre el pensamiento docente para la inclusión.....	277
2.2 Sobre las prácticas educativas para la inclusión	284
2.3 Incidencia de la actitud en la práctica educativa orientada a la transformación	294
3. Conclusiones generales.....	297
3.1 Sobre el objetivo general	298
3.2 Sobre los objetivos específicos	299
4. Contribución de la investigación.....	304
5. Limitaciones	305
6. Futuras líneas de investigación.....	307
7. Palabras de cierre.....	308
REFERENCIAS	310
ANEXO.....	352

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cuadro comparativo entre el paradigma integrativo e inclusivo	36
Tabla 2. Algunos indicadores Index for Inclusion	43
Tabla 3. Banco de datos final.....	77
Tabla 4. Ecuaciones de búsqueda y resultados por búsqueda.....	93
Tabla 5. Prácticas de aula identificadas.....	96
Tabla 6. Resumen banco de datos final.....	98
Tabla 7. Caso 1 cronograma de observación participante activa.....	126
Tabla 8. Caso 2 cronograma de observación participante activa.....	128
Tabla 9. Caso 3 cronograma de observación participante activa.....	130
Tabla 10. Entrevistas semiestructuradas aplicadas.....	133
Tabla 11. Perfiles de las y los expertos que validaron el instrumento	136
Tabla 12. Categorías y subcategorías desarrolladas.....	139



Universidad de Valladolid

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Educación inclusiva en el Index for Inclusion	42
Figura 2. Flujo PRISMA de la revisión sistemática	76
Figura 3. Frecuencia de publicación entre los años 2009 y 2019	83
Figura 4. Diagrama resumen del proceso de selección del banco de datos	95
Figura 5. Características de las investigaciones.....	101
Figura 6. Frecuencia de publicación entre los años 2010 y 2019	102
Figura 7. Método de la investigación	122
Figura 8. Dimensiones abordadas en las entrevistas semiestructuradas	134
Figura 9. Ficha de observación participante.....	135
Figura 10. Grupo las Mariposas.....	153
Figura 11. Grupo las Tortugas.....	154
Figura 12. Asamblea de niñas y niños.....	156
Figura 13. Ley creada por el grupo de 2 y 3 años	158
Figura 14. Crianza de pollitos en el aula	162
Figura 15. Leyes del parlamento clase de Las Tortugas	174
Figura 16. Proyecto de crianza de pollitos.....	176
Figura 17. Florones para las familias	177
Figura 18. Afrontar el conflicto.....	180
Figura 19. Creando disfraces con telas recicladas.....	182
Figura 20. Descubriendo rocas y minerales.....	184
Figura 21. Visita a la granja.....	186
Figura 22. Visitas de niñas de Primaria.....	187
Figura 23. Revista sobre “Animales en peligro de extinción”	188
Figura 24. Conferencia de niñas y niños de 4 y 5 años.....	189
Figura 25. Niña de 5 años desarrollando una actividad de su plan de trabajo	190
Figura 26. Familias agradecen a Rosa.....	193

Figura 27. Formación para proyecto Patio Vivo.....	194
Figura 28. Grupo de educación primaria	199
Figura 29. Obra teatral para la comunidad educativa	200
Figura 30. Jornada de reciclaje.....	201
Figura 31. Taller de metáforas y pensamiento abstracto	202
Figura 32. Sote y sus compañeros y compañeras del MRP Conspiración Educativa	206
Figura 33. Jornada de formación con las familias	207
Figura 34. Salida al entorno a una exposición de arte	222
Figura 35. Actividad sobre civismo.....	223
Figura 36. Tertulia sobre El Lazarillo de Tormes	225
Figura 37. Correspondencia literaria.....	226
Figura 38. Planes de trabajo.....	227
Figura 39. Concierto para los niños y las niñas	231
Figura 40. Bandera para la inclusión y la igualdad.....	233
Figura 41. Primera sesión de formación TEI en centro de la provincia de Segovia	240
Figura 42. Texto sobre la investigadora	241
Figura 43. Aplicación del Proyecto Roma desde un prisma investigativo	253
Figura 44. Revisión de proyecto mediante enseñanza remota	255
Figura 45. Reflexión sobre lo que podemos hacer durante la pandemia	256
Figura 46. Juego de mesa: sobrevive como puedas.....	258
Figura 47. Informe de análisis de concreción curricular durante la pandemia	261
Figura 48. Formación de programa TEI dictada por Alberto.....	262
Figura 49. Preparación de presentación musical navideña	263
Figura 50. Estudiante enseña inglés a su compañera en CLEN.....	265
Figura 51. Ámbitos de la coherencia entre el discurso y la práctica.....	270
Figura 52. Relaciones entre los factores que inciden en la coherencia	274



Universidad de Valladolid



Universidad de Valladolid

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1. Presentación

Vivimos en un mundo que enuncia que toda persona tiene derecho a una educación que tendrá por objetivo el desarrollo pleno de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los derechos y libertades fundamentales y que favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad. Se ha firmado un pacto por la defensa de la libertad, la justicia y la paz en el mundo, reconociendo la dignidad y los derechos como componentes inalienables de todas las personas. Sin embargo, enunciada esta consigna, a diario somos espectadoras y espectadores de lo contrario.

La presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en escuelas democráticas, solidarias y justas —lo mínimo que se requiere para asegurar el derecho a una educación inclusiva— no han sido, ni están siendo asegurados. De hecho, ni siquiera hemos logrado el acceso universal a la escuela primaria después de firmar un acuerdo hace más de siete décadas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En este punto, quizá el discurso políticamente correcto solo ha quedado en eso: en un discurso. Mientras a diario se replican una y otra vez prácticas excluyentes disfrazadas de buenas

intenciones, bajo una concepción de la inclusión social débil y acrítica. O peor, no se está haciendo nada porque es más cómodo perpetuar el *statu quo*.

Ahora bien, la educación inclusiva es el deber ser de la institución escolar, es la obligación y el mandato con el cual nos hemos comprometido al firmar múltiples tratados internacionales, pero también, porque es lo moralmente correcto. Por ello, es necesario que sepamos que la inclusión no se da de forma natural o espontánea, sino que requiere esfuerzo, trabajo y coherencia. Por lo tanto, solo nos queda una opción: “posicionarnos como herramienta para la transformación” (Freire, 2010; Giroux, 1990), porque de ninguna forma debemos estar de acuerdo con la reproducción de injusticias.

En este contexto, como investigadoras, investigadores y docentes, debemos sentirnos interpelados: solo la educación inclusiva revertirá las injusticias de las que hoy somos testigos por medio de un ideal pedagógico y unas prácticas educativas que permitirán a las personas, sobre todo, a las nuevas generaciones, prosperar, comprender sus realidades y trabajar por una sociedad más justa.

En las siguientes líneas, presentamos una investigación que tiene por objetivo describir, a través de tres estudios de caso, cómo docentes con un gran compromiso con la transformación social piensan y practican la inclusión educativa y qué mejoras proponen para construir aulas coherentes con las formas de hacer inclusión en educación. Además, analizar y valorar las relaciones que existen entre sus actitudes hacia la inclusión y sus prácticas educativas. Todo lo anterior, ante la sorprendente carencia de investigaciones que aborden la realización efectiva de los discursos educativos inclusivos en prácticas educativas realmente transformadoras.

Nuestra finalidad al plantear esta investigación consiste en observar, describir y analizar el pensamiento y prácticas de un profesorado que trabaja día a día por transformar la escuela en un lugar más democrático y valorar si ese pensamiento y esas prácticas son valiosas en relación con la consecución de los fines de la inclusión educativa.

Por otro lado, buscamos difundir la importancia que tiene para la institución escolar el profesorado crítico, dialógico, reflexivo, amoroso, comprometido con la sociedad, fomentador de la curiosidad epistemológica, comprometido éticamente, defensor de la educación como una práctica política y con una gran esperanza en el acto pedagógico, para procurar una buena educación para todas y todos.

Finalmente, buscamos defender la posibilidad de producir investigaciones predoctorales que sean colaborativas y contribuyan a los contextos estudiados de una forma válida y rigurosa.

2. Justificación del tema de estudio

2.1 Justificación personal

La educación inclusiva ha sido un ideal que hemos compartido a lo largo de nuestra historia todas las personas implicadas en el desarrollo de esta investigación, yo, como doctoranda; las personas que tutorizaron este trabajo y las personas que participaron de cada una de las acciones y reflexiones que en ella se reflejan.

Para desarrollar una investigación doctoral hay que sentir un compromiso con lo que se estudia, un compromiso que dé la fuerza suficiente para hacer el mejor trabajo que nuestra mente y corazón pueda brindar. Para mí la educación inclusiva es más que un tema, es una certeza y una bandera y estoy convencida de que sus postulados son el camino que nos puede llevar a crear una sociedad más justa.

Mi convicción nace de mi historia y las relaciones que a lo largo de ella he forjado. Mi situación personal se ha desarrollado desde los márgenes, ya que provengo de un contexto desventajado de un país tremendamente desigual, Chile. Sin embargo, he visto que la educación ha sido la herramienta más poderosa que me han legado quienes me han apreciado para enfrentar la vida desde un punto de vista esperanzador.

Con esta esperanza estudié Pedagogía y no me arrepiento de haber llegado a una profesión tan significativa en un momento de mi vida en el que tuve la oportunidad de seguir otros caminos. En 2012, por coincidencias del destino, tuve la oportunidad de comenzar a trabajar en la Cátedra UNESCO de Inclusión en Educación Superior de la Universidad de Santiago de Chile, lugar en el que sentí un llamado urgente por seguir aprendiendo luego de trabajar en algunos de los institutos de educación secundaria más vulnerables de la Región Metropolitana.

En el año 2015 comencé un periplo formativo y profesional que no ha acabado y que me ha traído a un país tan lejano como España.

Llegué a la Universidad de Valladolid en busca de referentes. No obstante, llegué de forma accidental al Campus de Educación de Segovia luego de cometer un error en la inscripción. Qué afortunado despiste, ya que en este lugar he tenido la alegría de encontrar a personas igual de apasionadas que yo.

He tenido la suerte de contar con tutores comprometidos con los fines de la educación inclusiva y he conocido a personas que luchan día a día por mejorar el sistema educativo en el Proyecto/Grupo de Educación inclusiva y formación en la práctica de la Facultad de Educación de Segovia. Sin embargo, durante los últimos años, formándome y compartiendo con otros y otras, también he tenido acceso a experiencias que demuestran que lo que veo con los míos no es una norma general.

A partir de aquí comienzan a surgir en mí preguntas que justifican el desarrollo de esta tesis doctoral: ¿Por qué a pesar de las leyes y los discursos bienintencionados sigue existiendo una educación que no brinda justas oportunidades a todas las personas? ¿Por qué la escuela se está orientando cada vez más a la mercantilización a pesar de los acuerdos firmados internacionalmente por una educación pública de calidad? ¿Qué rol tenemos los y las docentes en esta problemática?

Y así como hay preguntas, también hay proyectos para llegar a algunas respuestas. Esta tesis doctoral es uno de ellos.

2.2 Justificación teórica

Las delimitaciones conceptuales y prácticas de la educación inclusiva son temas que han sido bastante estudiados a nivel teórico, con todo —como demostramos en el capítulo III de esta tesis doctoral— el estudio de la coherencia de ambos ha sido poco abordado en la investigación empírica.

Algunos autores y autoras (Echeita, 2017; Echeita y Domínguez, 2011; Ocampo, 2018) exponen que esta realidad se puede deber —entre otras causas— a las tensiones que generan los múltiples significados atribuibles al concepto, sobre todo, a la dilatada confusión que se tiene de ella como un símil de la integración educativa. A este respecto, la enorme cantidad de manuales y recomendaciones que surgen de esta forma de significar la inclusión educativa ha derivado en que se brinde más atención de la necesaria al ámbito metodológico, sobre todo en los procesos de formación inicial y continua docente (Barba-Martín et al., 2016; Rivero, 2017), lo que deja de lado elementos tan importantes como el ámbito ideológico-reflexivo.

La investigación en educación inclusiva debe ser activista para desentrañar estas tensiones (y muchas otras), por ello debe ampliar su enfoque más allá del común tratamiento de la inclusión como el medio para atender a colectivos específicos (Schuelka et al., 2019). Y esto no es más que

ser parte de la propia creación de transformaciones, resistiéndose a la común descripción o interpretación de los diversos elementos que conforman el problema.

Hemos descubierto a lo largo de este periplo predoctoral que la investigación sobre actitudes y prácticas educativas de docentes para fortalecer procesos de inclusión educativa se desarrolla — salvo un puñado de valiosas excepciones— fuera de las aulas y principalmente desde el discurso del profesorado por medio de técnicas cuantitativas, como las encuestas o cuestionarios (Gajardo y Torrego-Egido, 2020). En este punto resulta llamativo el escaso trabajo situado y colaborativo, sobre todo aquel que se desarrolla dentro de escuelas de educación infantil, primaria y secundaria.

Quizá sea necesario que la línea de investigación ligada a la inclusión, equidad, solidaridad y compromiso social en educación sea coherente con lo que Kincheloe et al. (2012) describen como investigación partisana (o partidista). Un tipo de investigación que lucha contra la neutralidad que una tradición ha legado injustamente a la investigación en Ciencias Sociales y que se eleve más allá del afán de crear o aumentar saberes.

Planteamos esta tesis doctoral a partir de esta justificación, que no es más que una necesidad imperiosa de describir, analizar, valorar y difundir experiencias educativas de éxito para reconocer aquellas complejas relaciones que inciden en un trabajo bien hecho. Pero, sobre todo, formar parte de dicha investigación, colaborando con sus protagonistas y aportando con nuestra labor al contexto estudiado.

3. Relevancia del tema de estudio

3.1 Relevancia personal

Ser docente es una aventura formativa de largo aliento. Durante mi carrera profesional he tenido la oportunidad de conocer muchas realidades educativas, ser profesora itinerante en Chile me llevó a más de una decena de institutos en donde desarrollé lo mejor que pude mis saberes disciplinarios y didácticos. Sin embargo, aquí en Segovia —durante la investigación predoctoral— tuve la oportunidad de entrar a tres centros en los que conocí a personas que me enseñaron a acceder a un conocimiento mucho más reflexivo: me invitaron a pensar y repensar las finalidades de la educación que quiero para mis estudiantes.

El trabajo que desarrollé con Rosa, Alberto y Sote—el y las protagonistas de cada caso estudiado— me abrió caminos para reflexionar sobre el mundo educativo y analizar las herramientas que nos ha legado una larga tradición pedagógica. He aprendido que el profesorado realmente comprometido con la inclusión expone unos saberes, deseos y anhelos coherentes con unas

prácticas educativas que tienen una finalidad eminentemente educativa y que hace de su vida la educación.

Sin embargo, en este mismo camino he descubierto que esto no es norma en la escuela. Actualmente en las aulas existe más profesorado acomodado y sin gran interés en generar proyectos educativos verdaderamente inclusivos del que me gustaría creer. Por ello, pienso fundamental prestar atención a los y las docentes que sí ponen en marcha iniciativas que tengan una visión humanizadora de la educación y que comprenden que tienen un mundo de posibilidades de acción.

Finalmente, siento que realizar una investigación situada, desde un punto de vista colaborativo y transformador, también dota de gran sentido a la retribución que como investigadora y profesora doy a quienes con tanto cariño me han recibido. En este sentido, pienso que lo que está escrito en estas líneas será, en mayor o menor medida, relevante para las maestras y el profesor que protagonizan la investigación, así como sus comunidades educativas —y quién sabe— quizá también a otras personas que busquen en las experiencias de otras una inspiración para actuar en sus propios escenarios.

3.2 Relevancia teórica y social

Nuestra investigación busca desentrañar las actitudes y prácticas de un profesorado comprometido con la inclusión y demostrar que —bajo unas condiciones en las que la ideología, el sentimiento y el saber son sustanciales— es posible que se logren avances en lo que respecta a la materialización del discurso inclusivo.

Autores como Boyle et al. (2020) sugieren que reconocer la importancia de las actitudes y el pensamiento favorable hacia la inclusión por parte del profesorado es crucial para que la educación inclusiva se desarrolle en las comunidades educativas. A pesar de esta declaración, en la tradición investigativa se ha tendido a identificar una y otra vez estas actitudes sin desarrollar objetivos más allá de describir lo que los maestros y las maestras piensan y dicen hacer respecto a unos colectivos específicos: alumnado con discapacidad, pertenecientes a etnias no hegemónicas, migrantes, etc. (Gajardo y Torrego-Egido, 2020).

El problema se complejiza cuando observamos que la línea crítica de investigación educativa sugiere que gran parte del profesorado e investigadores e investigadoras del área educativa no han crecido ni se han formado como profesionales en la diferencia, por lo que suelen reproducir injusticias:

Si escuchamos a los profesores, administradores de la educación y académicos cuando hablan de educación inclusiva y de la variedad de niños que se presentan a la escuela, pronto oiremos que estamos muy lejos de lo que la educación inclusiva debería desarrollar (Graham y Slee, 2008).

Por otro lado, respecto al estudio de las prácticas educativas inclusivas, la investigación que se realiza muestra que algunas de las acciones más extendidas no están cumpliendo consistentemente con las expectativas que se recogen en los tratados internacionales o en la propia ley orgánica. De hecho, a España en variadas oportunidades se le ha llamado la atención porque algunas de sus directrices (sobre todo, comunitarias) violan sistemáticamente el derecho a una educación inclusiva (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2018; Gutiérrez-Rodríguez, 2019).

Esta tesis doctoral expone varias razones que explican esta contradicción, entre ellas cómo la perversión y corrupción de constructos tan complejos como “educación inclusiva”, “actitudes hacia la inclusión” y “prácticas educativas inclusivas” favorecen al problema y no a la solución de este. Además, propone algunas teorías a partir de unos casos específicos, que permitirán clarificar el camino que podría tomar en un futuro la investigación sobre equidad, solidaridad y compromiso social en educación.

4. Estructura de la tesis

Nuestra tesis doctoral se organiza en siete capítulos:

- **Capítulo I. Introducción**

Realizamos una breve presentación del tema de investigación, el objetivo general de esta, así como su justificación y relevancia. Añadimos un resumen de los componentes del documento y unas breves consideraciones necesarias antes de su lectura.

- **Capítulo II. El derecho a la educación inclusiva: dilemas entre la teoría y la acción**

Exponemos el marco teórico de la tesis. Comenzamos definiendo la situación actual respecto al derecho a la educación en el mundo occidental y defendemos la necesidad de promover una educación inclusiva. Continuamos señalando algunos elementos conceptuales que componen la educación inclusiva, así como algunos de sus modelos teóricos más influyentes. A partir de ahí exponemos algunas propuestas nacionales e internacionales para alcanzar las finalidades de la educación inclusiva y, finalmente, nos adentrarnos al terreno de las actitudes y prácticas del profesorado, señalando su relevancia.

- **Capítulo III. Pensamiento docente y prácticas educativas para la inclusión**

Desarrollamos el estado de la cuestión de la tesis por medio de dos revisiones de la literatura: en primer lugar, exponemos una revisión sistemática sobre cómo se ha estudiado la relación entre las actitudes y las prácticas educativas inclusivas y, en segundo lugar, planteamos una revisión sistematizada sobre cuáles son las prácticas más citadas por la literatura para el desarrollo de una educación inclusiva.

- **Capítulo IV. Metodología de la investigación y su fundamentación**

Exponemos los componentes que conforman la metodología de la investigación, así como la explicación de los elementos que la configuran. En primer lugar, definimos los objetivos y preguntas de la investigación, para luego describir y explicar las características de los estudios de caso desarrollados. Finalizamos el apartado exponiendo las consideraciones éticas de la investigación.

- **Capítulo V. Resultados: pensamiento docente y prácticas educativas para la inclusión**

Procuramos dar respuesta a los objetivos específicos 1, 2 y 3 de la investigación. Presentamos por separado cada caso, describiendo y analizando las actitudes y prácticas que exponen el y las participantes.

- **Capítulo VI. Resultados: factores que inciden en la coherencia entre el pensamiento y la práctica educativa inclusiva**

Respondemos a los objetivos específicos 4 y 5 de la investigación. Desarrollamos los resultados de un análisis de contenido, definiendo los factores que inciden en la realización de la coherencia educativa en los casos estudiados. Este capítulo busca desarrollar una teoría a partir de los descubrimientos generados.

- **Capítulo VII. Discusión y conclusiones**

Desarrollamos la discusión de los principales hallazgos de la investigación, señalamos algunas conclusiones situadas y destacamos su contribución al tema de estudio. También señalamos las limitaciones y prospección del estudio.

5. Consideraciones generales

Esta tesis doctoral corresponde a un trabajo investigativo de largo aliento que enuncia todo un proceso de formación doctoral. Por ello, es natural que a lo largo de estos cuatro años hayamos

producido materiales de difusión que reproducen, en algunos casos, parte de los resultados evidenciados por la investigación.

Entre los productos de difusión podemos mencionar dos Trabajos de fin de Máster (Gajardo, 2017; Gajardo, 2021), cuatro artículos académicos en revistas indexadas (Gajardo, 2019; Gajardo y Torrego-Egido, 2020; Gajardo y Torrego-Egido, 2022; Gajardo y Torrego-Egido, en prensa), siete capítulos de libro (Gajardo, 2019a, 2019b, 2021a; Gajardo y Cáceres, 2022; Gajardo y Torrego-Egido, 2019, 2020a; Gajardo et al., en prensa) y cuatro comunicaciones en congresos internacionales (Gajardo, 2019c, 2019d, 2020, 2020a).

Debemos mencionar que, si bien todas las publicaciones anteriores se relacionan temáticamente con lo expuesto en esta tesis doctoral, ninguno de los objetivos planteados en ellas coincide con lo desarrollado en estas líneas, por lo que el informe que aquí presentamos supera con creces los alcances exhibidos en las publicaciones citadas.

Por otro lado, sentimos la necesidad de mencionar que el trabajo exterioriza diversos momentos de nuestra formación investigadora, por lo que posee señas de este cambio, sobre todo en el ámbito metodológico y teórico. Si hemos omitido autores y autoras actuales o estrategias de investigación importantes en el ámbito de la educación inclusiva mirada desde una perspectiva crítica, probablemente sea porque en aquel momento no las habíamos hecho nuestras.

Para terminar, hemos señalado para cada capítulo un preámbulo que expone nuestras decisiones a lo largo del desarrollo de la investigación. Pensamos que muchas justificaciones teóricas y metodológicas que allí se exponen son fundamentales para la comprensión de estos, por ello, algunas de las explicaciones que podrían estar en esta introducción se han omitido para ser desarrolladas en esos apartados.

CHAPTER I. INTRODUCTION

1. Overview

We live in a world that declares that everyone has the right to an education that will aim at the full development of the human personality, the strengthening of respect for fundamental rights and freedoms, and that will promote understanding, tolerance, and friendship. A pact has been signed for the defence of freedom, justice, and peace in the world, recognizing dignity and rights as inalienable components of all people. However, having enunciated this slogan, we are daily spectators of the opposite.

The presence, participation, and learning of all students in democratic, supportive, and fair schools -the minimum required to ensure the right to an inclusive education- have not been and are not being ensured. In fact, we have not even achieved universal access to elementary school after signing an agreement more than seven decades ago in the Universal Declaration of Human Rights.

At this point, perhaps the politically correct discourse has remained just that: a discourse. While exclusionary practices disguised as good intentions are replicated over and over again on a daily

basis, under a weak and uncritical conception of social inclusion. Or worse, nothing is being done because it is more comfortable to perpetuate the *status quo*.

Inclusive education is the duty of the school institution, it is the obligation and the mandate to which we have committed ourselves by signing multiple international treaties, but also because it is the morally correct thing to do. Therefore, it is necessary for us to know that inclusion does not happen naturally or spontaneously but requires effort, work, and consistency. Therefore, we have only one option left: "to position ourselves as a tool for transformation" (Freire, 2009; Giroux, 1990), because in no way should we agree with the reproduction of injustices.

In this context, as researchers and teachers, we must feel challenged: only inclusive education will reverse the injustices we are witnessing today through a pedagogical ideal and educational practices that will allow people, especially the new generations, to prosper, understand their realities and work for a fairer society.

In the following lines, we present a research that aims to describe, through three case studies, how teachers with a strong commitment to social transformation think and practice educational inclusion and what improvements they propose to build classrooms consistent with the ways of doing inclusion in education. In addition, to analyse and assess the relationships that exist between their attitudes towards inclusion and their educational practices. All of the above, given the surprising lack of research that addresses the effective realization of inclusive educational discourses in truly transformative educational practices.

Our purpose in proposing this research is to observe, describe and analyse the thinking and practices of teachers who work every day to transform the school into a more democratic place and to assess whether this thinking and these practices are valuable in relation to the achievement of the goals of educational inclusion.

On the other hand, we seek to disseminate the importance for the school institution of teachers who are critical, dialogical, reflective, loving, committed to society, fostering epistemological curiosity, ethically committed, defending education as a political practice and with great hope in the pedagogical act, in order to procure a good education for all.

Finally, we seek to defend the possibility of producing pre-doctoral research that is collaborative and contributes to the contexts studied validly and rigorously.

2. Justification of the topic of study

2.1 Personal justification

Inclusive education has been an ideal that has been shared throughout our history by all the people involved in the development of this research, myself, as a doctoral student; the people who tutored this work, and the people who participated in each of the actions and reflections reflected in it.

To develop doctoral research, one must feel a commitment to what is studied, a commitment that gives enough strength to do the best work that our mind and heart can provide. For me, inclusive education is more than a topic, it is a certainty and a flag, and I am convinced that its postulates are the path that can lead us to create a more just society.

My conviction stems from my history and the relationships I have forged along the way. My personal situation has developed from the margins, since I come from a disadvantaged background in a tremendously unequal country, Chile. However, I have seen that education has been the most powerful tool that those who have appreciated me have bequeathed me to face life from a hopeful point of view.

It was with this hope that I studied Pedagogy and I do not regret having come to such a meaningful profession at a time in my life when I had the opportunity to follow other paths. In 2012, by coincidence of fate, I had the opportunity to start working at the UNESCO Chair of Inclusion in Higher Education at the University of Santiago de Chile, a place where I felt an urgent call to continue learning after working in some of the most vulnerable Secondary Education institutes in the Metropolitan Region.

In 2015 I began a formative and professional journey that has not ended and that has brought me to a country as far away as Spain.

I arrived at the University of Valladolid in search of references. However, I accidentally arrived at the Education Campus in Segovia after making a mistake in my registration. What a fortunate mistake, because here I have had the joy of meeting people as passionate as I am.

I have been fortunate to have tutors committed to the aims of inclusive education and I have met people who struggle every day to improve the education system in the Inclusive Education and Training in Practice Project/Group at the Faculty of Education in Segovia. However, during the last

few years, of training and sharing with others, I have also had access to experiences that show that what I see with mine is not a general rule.

From here, questions begin to arise in me that justify the development of this doctoral thesis: Why, despite the laws and well-intentioned speeches, does education continue to exist that does not provide fair opportunities to all people? Why is the school increasingly oriented towards commercialization, despite the agreements signed internationally for quality public education? What role do we teachers have in this problem?

And just as there are questions, there are also projects to reach some answers. This doctoral thesis is one of them.

2.2 Theoretical justification

The conceptual and practical delimitations of inclusive education are topics that have been studied at a theoretical level, however -as we demonstrate in chapter III of this doctoral thesis- the study of the coherence of both has been little addressed in empirical research.

Some authors (Echeita, 2017; Echeita and Domínguez, 2011; Ocampo, 2018) expose that this reality may be due -among other causes- to the tensions generated by the multiple meanings attributable to the concept, above all, to the widespread confusion of it as a simile of educational integration. In this regard, the enormous amount of manuals and recommendations that arise from this way of meaning educational inclusion has resulted in more attention than necessary being given to the methodological field, especially in the processes of initial and continuous teacher training (Barba-Martín et al., 2016; Rivero, 2017), which leaves aside such important elements as the ideological-reflexive field.

Inclusive education research must be activist to unravel these tensions (and many others), thus it must broaden its focus beyond the common treatment of inclusion as the means to serve specific collectives (Schuelka et al., 2019). And this is nothing more than being part of the very creation of transformations, resisting the common description or interpretation of the various elements that make up the problem.

We have discovered throughout this predoctoral journey that research on teachers' attitudes and educational practices to strengthen processes of educational inclusion is developed -with a handful of valuable exceptions -outside the classroom and mainly from the teachers' discourse employing quantitative techniques, such as surveys or questionnaires (Gajardo and Torrego,

2020). At this point, the scarce situated and collaborative work is striking, especially that which is developed within schools of preschool, primary, and secondary education.

Perhaps it is necessary for the line of research linked to inclusion, equity, solidarity, and social engagement in education to be consistent with what Kincheloe and McLaren (2012) describe as partisan (or partisan) research. A type of research that fights against the neutrality that a tradition has unfairly bequeathed to social science research and that rises beyond the desire to create or increase knowledge.

We propose this doctoral thesis based on this justification, which is nothing more than an imperative need to describe, analyse, evaluate, and disseminate successful educational experiences in order to recognize those complex relationships that affect a job well done. But, above all, to be part of this research, collaborating with its protagonists and contributing with our work to the context studied.

3. Relevance of the subject of study

3.1 Personal relevance

Being a teacher is a long-lasting formative adventure. During my professional career I have had the opportunity to get to know many educational realities; being an itinerant teacher in Chile took me to more than a dozen institutes where I developed my disciplinary and didactic knowledge to the best of my ability. However, here in Segovia -during my predoctoral research- I had the opportunity to enter three schools where I met people who taught me to access a much more reflective knowledge: they invited me to think and rethink the purposes of the education I want for my students.

The work I developed with Rosa, Alberto, and Sote -the protagonists of each case study- opened paths for me to rethink the educational world and analyse the tools bequeathed to us by a long pedagogical tradition. I have learned that those teachers who are genuinely committed to inclusion have knowledge, desires, and wishes that are coherent with educational practices that have an eminently educational purpose and that make education their life.

However, along this same path, I have discovered that this is not the norm in schools. Currently, more teachers in the classroom are more comfortable and not very interested in generating truly inclusive educational projects than I would like to believe. Therefore, I think it is essential to pay attention to teachers who do implement initiatives that have a humanizing vision of education and who understand that they have a world of possibilities for action.

Finally, I feel that doing situated research, from a collaborative and transformative point of view, also gives great meaning to the retribution that I give to those who have received me with so much affection as a researcher and teacher. In this sense, I think that what is written in these lines will be, to a greater or lesser extent, relevant to the teachers who are the protagonists of the research, as well as to their educational communities -and who knows- perhaps also to other people who seek in the experiences of others an inspiration to act in their scenarios.

3.2 Theoretical and social relevance

Our research seeks to unravel the attitudes and practices of teachers committed to inclusion and to demonstrate that -under conditions in which ideology, feeling, and knowledge are substantial- progress can be made in terms of the materialization of inclusive discourse.

Authors such as Boyle et al. (2020) suggest that recognizing the importance of favourable attitudes and thinking toward inclusion on the part of teachers is crucial for inclusive education to develop in educational communities. Despite this statement, the research tradition has tended to identify these attitudes over and over again without developing objectives beyond describing what teachers think and say they do concern specific groups: students with disabilities, those belonging to non-hegemonic ethnic groups, migrants, etc. (Gajardo and Torrego, 2020).

The problem becomes more complex when we observe that the critical line of educational research suggests that a large part of teachers and researchers in the educational area have not grown up and have not been trained as professionals in difference, so they tend to reproduce injustices:

If we listen to teachers, education administrators, and academics when they talk about inclusive education and the variety of children who show up at school, we will soon hear that we are far from what inclusive education should develop (Graham and Slee, 2008).

On the other hand, regarding the study of inclusive educational practices, research shows that some of the most widespread actions are not consistently meeting the expectations set out in international treaties or in the organic law itself. In fact, Spain on several occasions has been called to attention because some of its guidelines (above all, community ones) systematically violate the right to inclusive education (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2018; Gutiérrez-Rodríguez, 2019).

This doctoral thesis exposes several reasons that explain this contradiction, among them how the perversion and corruption of such complex constructs as "inclusive education", "attitudes towards

inclusion" and "inclusive educational practices" favour the problem and not the solution to it. In addition, it proposes some theories based on specific cases, which will clarify the path that research on equity, solidarity, and social commitment in education could take in the future.

4. Structure of the thesis

Our doctoral thesis is organized into seven chapters:

- **Chapter I. Introduction**

We make a brief presentation of the research topic, the general objective of the research, as well as its justification and relevance. We add a summary of the components of the document and some brief considerations necessary before reading it.

- **Chapter II. The right to inclusive education: dilemmas between theory and action**

We set out the theoretical framework of the thesis. We begin by defining the current situation regarding the right to education in the Western world and defend the need to promote inclusive education. We continue by pointing out some conceptual elements that make up inclusive education, as well as some of its most influential theoretical models. From there we expose some national and international proposals to achieve the goals of inclusive education and, finally, we enter the field of teachers' attitudes and practices, pointing out their relevance.

- **Chapter III. Teachers' thinking and educational practices for inclusion**

We develop the state of the question of the thesis through two literature reviews: first, we present a systematic review of how the relationship between attitudes and inclusive educational practices has been studied, and second, we propose a systematized review of the practices most cited in the literature for the development of inclusive education.

- **Chapter IV. Research methodology and its rationale**

We present the components that make up the research methodology, as well as an explanation of the components that make it up. First, we define the research objectives and questions, and then describe and explain the characteristics of the case studies developed. We conclude this section by explaining the ethical considerations of the research.

- **Chapter V. Results: teachers' thinking and educational practices for inclusion**

We attempt to respond to specific objectives 1, 2, and 3 of the research. We present each case separately, describing and analysing the attitudes and practices presented by the participants.

- **Chapter VI. Results: factors influencing the coherence between inclusive educational thinking and practice**

We respond to specific objectives 4 and 5 of the research. We develop the results of content analysis, defining the factors that influence the realization of educational coherence in the cases studied. This chapter seeks to develop a theory from the findings generated.

- **Chapter VII. Discussion and conclusions**

We develop the discussion of the main findings of the research, point out some situated conclusions and highlight their contribution to the topic of study. We also point out the limitations and prospective of the study.

5. General considerations

This doctoral dissertation corresponds to a long-term research work that enunciates a whole process of doctoral training. Therefore, it is natural that throughout these four years we have produced dissemination materials that reproduce, in some cases, part of the results evidenced by the research.

Among the dissemination products we can mention two Master's Thesis (Gajardo, 2017; Gajardo, 2021), four academic articles in indexed journals (Gajardo, 2019; Gajardo and Torrego-Egido, 2020; Gajardo and Torrego-Egido, 2022; Gajardo and Torrego-Egido, in press), seven book chapters (Gajardo, 2019a, 2019b, 2021a; Gajardo and Cáceres, 2022; Gajardo and Torrego-Egido, 2019, 2020a; Gajardo et al., in press) and four communications in international congresses (Gajardo, 2019c, 2019d, 2020, 2020a).

We should mention that, although all previous publications are thematically related to what is presented in this doctoral thesis, none of the objectives stated in them coincide with what is developed in these lines, so the report we offer here far exceeds the scopes exhibited in the cited publications.

On the other hand, we feel the need to mention that the work externalizes several moments of our research training, so it has signs of this change, especially in the methodological and theoretical fields. If we have omitted current authors or important research strategies in the field of inclusive education from a critical perspective, it is probably because we had not made them our own at the time.

Finally, we have provided a preamble for each chapter that sets out our decisions throughout the development of the research. We believe that many of the theoretical and methodological justifications presented therein are fundamental for the understanding of the chapters; therefore, some of the explanations that could be included in this introduction have been omitted to be developed in this section.

CAPÍTULO II. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: DILEMAS ENTRE LA TEORÍA Y LA ACCIÓN

1. Preámbulo del capítulo

Los ideales de la inclusión y su realización en la educación han sido importantes en nuestra trayectoria vital, sobre todo a partir de nuestro compromiso ético con la defensa de los derechos fundamentales de la humanidad.

Antes de iniciar este capítulo, dedicado a establecer un marco teórico de referencia para nuestra tesis doctoral, queremos declarar que la inclusión educativa para nosotras corresponde a una perspectiva a partir de la cual es posible pensar y actuar respecto a los enormes desafíos que ha supuesto la “normalización” de las injusticias, por lo que más que un tópico de estudio corresponde a una forma de ver el mundo.

Sucede que como educadores y educadoras hemos recibido un mandato que nos interpela y nos obliga a establecer un compromiso con nuestra profesión (Echeita, 2017), con ello, debemos cumplir lo que internacionalmente se ha pactado para garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas.

Lo primero que queremos enfatizar es que la educación inclusiva no es una aspiración de atención a aquellas personas que poseen “singularidades”, sobre todo, no es aquella educación específica de las personas que presentan dificultades en sus procesos de aprendizaje. La educación inclusiva corresponde a un paradigma que aspira a transformar los sistemas educativos para que todas las personas tengan oportunidades de calidad para el pleno desarrollo de su personalidad (Echeita, 2017).

La transformación que busca la educación inclusiva se resume en la eliminación de todas aquellas barreras que supongan la marginación, exclusión, segregación y abandono en la escuela, y por ello, presta especial atención a aquellas personas cuyos derechos han sido ignorados, sin que ello perjudique el desarrollo educativo del grupo en general.

En segundo lugar, queremos enfatizar que la educación inclusiva, así como otras consignas ideológico-transformadoras —como la educación para la justicia social, la educación para la ciudadanía global, la educación para la igualdad de género, etc.—, es un asunto de derechos humanos (Simón et al. 2019). La educación inclusiva no es un principio bienintencionado o benéfico, es un imperativo: la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que el acceso a la educación y la protección contra todas las formas de discriminación son derechos fundamentales inalienables y por ello están sujetos a máxima protección (Art. 26 y Art. 7). Por otro lado, la Convención sobre los Derechos del Niño en sus artículos 28 y 2 exige que se le brinde a todas las niñas y niños del mundo, durante todas las etapas educativas, una educación en condiciones de igualdad y sin discriminaciones.

En tercer lugar, queremos declarar que la educación inclusiva no depende solo del profesorado, las administradoras educativas y/o las comunidades escolares: es una responsabilidad de todas las personas. Hablamos de un derecho de todo el alumnado, que implica actitudes morales, éticas y jurídicas (UNESCO, 2014) que las naciones deben asegurar: un derecho que es multiplicador, ya que concientiza a las personas sobre el disfrute y ejercicio del resto de sus derechos y las motiva a su participación plena en la sociedad (Simón et al., 2019).

En cuarto lugar, deseamos informar que la educación inclusiva supone la adquisición de: 1) una perspectiva ecológica, que analice contextos específicos dentro de sus márgenes sociales y culturales; 2) un enfoque sistémico, que comprenda que en ella están implicados diversos factores y agentes (Cummings et al., 2011) y 3) una perspectiva *glocal* (Echeita, 2019), que desde las independientes circunstancias locales actúe en consonancia con los valores educativos universales.

Finalmente, la educación inclusiva se caracteriza por una naturaleza dilemática (Dyson y Milward, 2000; Norwich, 2008), por ello, debemos prestar especial atención a las dobles y contradictorias exigencias que se pueden generar al aplicar los ideales de la inclusión educativa. Las escuelas deben ofrecer una educación común a todo el alumnado, pero a la vez deben reconocer y valorar todas las diferencias y necesidades individuales de las personas que son educadas. La naturaleza dilemática confronta las decisiones éticas con las técnicas, por ejemplo, ciertas prácticas de agrupación del alumnado o estrategias educativas pueden ser beneficiosas en algunos contextos, pero excluyentes en otros. Aquí es fundamental la realización de la reflexión y experimentación, considerando siempre el bienestar del estudiantado.

El presente capítulo expone importantes definiciones teóricas que han guiado nuestra investigación y que representan un marco de referencia para el diseño y posterior análisis de los estudios de caso desarrollados.

La selección de los y las referentes teóricos se desarrolló a lo largo de nuestra formación doctoral por medio de lecturas reflexivas personales y compartidas con personas interesadas en la promoción de la igualdad, la equidad y la diversidad en la educación formal y no formal; la participación en congresos nacionales e internacionales de educación crítica, educación inclusiva, innovación educativa y educación para la justicia social; nuestra participación en el Proyecto/Grupo de Innovación Docente “Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela” de la Universidad de Valladolid y nuestras estancias en centros de investigación sobre educación inclusiva en la Universidad Nacional Autónoma de México (México) y la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile).

Como aclaración señalamos que a lo largo de este capítulo presentaremos propuestas teóricas concordantes con los principios que ya hemos señalado en párrafos anteriores sobre la educación inclusiva, sin embargo, somos conscientes de que la selección de autores y autoras representa un pequeño extracto de la gran teoría que compone el tema principal de la investigación.

Toda selección teórica tiene una finalidad y la nuestra tiene por fin evidenciar las tensiones que rodean a los conceptos relacionados con la inclusión educativa. Con lo anterior queremos demostrar que a pesar del gran desarrollo que tiene el tema, todavía hay mucho que descubrir y proponer.

Comenzaremos con la definición y caracterización de los problemas que originan los compromisos de la educación inclusiva: inequidad, exclusión y marginación social y educativa; a continuación desarrollamos algunas definiciones conceptuales e históricas de la inclusión educativa,

seleccionando aquellas posturas teóricas que inciden en nuestra perspectiva como investigadoras; por último, desarrollamos el tema principal de nuestro estudio, exponiendo la relevancia del pensamiento y acción docente en la realización efectiva de los ideales de la inclusión educativa.

2. Exclusión, marginación y desigualdad en educación

Las últimas dos décadas se han caracterizado por la publicación de una cantidad significativa de investigaciones que analizan los fenómenos de exclusión, inequidad y marginación educativa en el mundo (Plá, 2015). Esta proliferación investigativa nace de diagnósticos comunes: desde hace décadas la distribución desigual del poder, las formas de organización social y la indiferencia de algunos Estados en materia de derechos han afectado a los sistemas educativos y, con ello, el futuro de las personas (Aguilar, 2016). Sucede que, a pesar de los acuerdos internacionales y las múltiples acciones afirmativas, niños, niñas y adolescentes están viendo truncado en el sentido más profundo de la palabra uno de los derechos más fundamentales de la humanidad: el derecho a una educación inclusiva (Echeita, 2016), y al ser este un derecho multiplicador, se repite el círculo de vulneración con otros derechos que les son fundamentales.

La exclusión educativa es el fenómeno en el cual se aparta, restringe o niega a las personas el acceso y/o participación en todo lo que rodea un proceso educativo. Se puede entender como un sinónimo de invisibilizar, de tal manera que las voces y las propuestas de algunas personas o grupos sociales no se escuchan y/o no son tomadas en cuenta antes, durante y después del acto educativo (Pérez, 2011).

El fenómeno de la exclusión en la educación, y la escuela —su principal institución—, es multicausal y existe debido a complejos factores sociales. De acuerdo con Pla (2015), la explicación interpela a los modelos educativos implementados durante las últimas décadas del siglo pasado, cuando se alcanzó una mayor cobertura en la educación primaria oficial. La obligatoriedad de la asistencia a la escuela unida a una proliferación de los ideales del capitalismo generó un campo fértil para el desarrollo de la homogeneización y estandarización de los procesos educativos, los cuales trajeron consigo la categorización del alumnado en aquellos que eran capaces de aprender y aquellos que no lo eran.

El concepto de exclusión demanda un conjunto de dimensiones que están constituidas en todo proceso de discriminación, marginación o anulación de derechos, sobre todo en cómo se interpretan las decisiones de los Estados y con qué fuerza estos reproducen su discurso: “Una de las dimensiones mediante las cuales se ha producido históricamente la negación del derecho a la

educación (...) ha sido no reconocer este derecho en la legislación nacional, o reconocerlo de forma débil, indirecta o restricta” (Gentili, 2009, p. 33).

Sucede que los Estados, al observar cómo cada vez más niñas, niños y adolescentes acceden a la alfabetización y logran alcanzar los niveles obligatorios de educación dentro de las normativas nacionales, comienzan a menospreciar esas “escasas tasas” de abandono educativo (cerca de un 4% en España según INE, 2018) y a dejar de lado la reflexión sobre cómo se está desarrollando esa educación obligatoria que sí es alcanzada por la mayoría. En algunos casos los ideales de la inclusión se confunden con la obligatoriedad educativa, lo que menoscaba las acciones afirmativas.

La marginación educativa es una de las causas de la exclusión educativa y suele definirse como la separación de un grupo de otro hegemónicamente aceptado. Nun (2001) expone que la marginación nace de una “idea de un centro y una periferia, donde el objetivo de la educación parece ser atraer al de afuera hacia adentro” (Pla, 2014, p. 10). En otras palabras, la marginación educativa deforma la idea de inclusión educativa cuando se analiza desde el paradigma de la “normalización”, en donde un grupo ejerce su poder frente a otros (ver más en el apartado 3.1).

La marginación educativa se suele definir por sus motivaciones: existe la marginación por exclusión total, es decir, el nulo acceso al sistema educativo de las personas; también existe la marginación por exclusión temprana, o sea, la expulsión del sistema educativo de las personas sin haber acabado la formación; finalmente existe la marginación por “inclusión”, que corresponde al acceso de las personas a un sistema educativo segmentado o diferenciado, que otorga credenciales, pero no garantiza la participación y progreso educativo (Aguerrondo, 2007).

Ahora bien, la exclusión y marginación escolar nos llevan al problema de la desigualdad educativa, o el hecho de que gran parte de la humanidad accede a diferentes tipos de educación. Pla (2014) expone un punto de vista interesante respecto al concepto desigualdad: es un concepto polisémico, paradójico, que tiene una finalidad operativa y hace referencia a los procesos de repartición de bienes educativos, materiales y símbolos en una sociedad de forma injusta. La desigualdad expone que, a pesar de nacer con los mismos derechos, las circunstancias sociales agrupan a las personas en “categorías”.

Las interpretaciones sobre la desigualdad en la educación han pasado de un enfoque determinista a una visión multidimensional que constata que las diferencias sociales y culturales son condicionantes en la presencia, participación y progreso del estudiantado. Marchesi (2000) señala

que existen factores estrechamente relacionados con la desventaja educativa: la pobreza, la pertenencia a una minoría étnica, el desconocimiento del lenguaje mayoritario, el lugar geográfico en el que se vive, el ser migrante, por mencionar algunos, por lo que los desencadenantes de las desiguales son plenamente identificables.

También, se asume como componente de desigualdad el mismo funcionamiento del sistema educativo y la escuela: el apoyo de las familias, el número de alumnos por aula, la formación del profesorado y los materiales disponibles, son algunas “condiciones generales que tienen mucha relación con los índices de escolaridad y con los resultados que obtienen los alumnos” (Marchesi, 2000, p. 137).

2.1 ¿Por qué marginamos y excluimos? Breve revisión de las características sistémicas del problema

La recomposición neoliberal de las economías mundiales al finalizar el siglo XX y comenzar el XXI ha repercutido en la organización de los Estados y la política pública (Aguilar, 2016). Con el fenómeno de la globalización en su máxima expresión, el neoliberalismo se ha convertido en una ideología difícil de desterrar en las sociedades sobreexpuestas a sus “beneficios”.

Al acceder al poder, los promotores de los ideales de la economía de libre mercado han rehecho el mundo, incluido el mundo de la educación. A este hecho Bourdieu (1998) lo llama "deriva continental" (p. 1), concepto que explica cómo el descarnado capitalismo ha transformado tanto la organización educativa, que ha cambiado los códigos que rigen a docentes, estudiantes, familias y asociaciones profesionales, alterando las condiciones de producción de conocimiento y las circunstancias en las que se puede exigir un sistema educativo socialmente justo.

La educación cada día está más estrechamente vinculada a las economías nacionales y las instituciones educativas se han visto obligadas a obedecer el mandato universal de educar eficazmente a una sociedad emprendedora, competente, trabajadora y capaz (Banco Interamericano de Desarrollo, 2014). Desde esta realidad, las mentes educadas en los valores del mercado encabezan la batalla por los empleos y, con ello, el propio bienestar (Molnar, 2006). Este problema genera una escuela competitiva, con estudiantes competitivos que, en síntesis, reproducen individualismos incompatibles con la naturaleza colaborativa de los procesos educativos.

Hastings (2019) expone que el problema de la transformación de los sistemas educativos para la producción exclusiva de trabajadores, no así ciudadanos, ha generado un cambio en el significado mismo de la educación, la cual adquiere las características de un “servicio” por sobre las de un derecho. Esta transición conceptual extrae de la educación su característica eminentemente pública, abriéndola a la inversión estratégica de empresas con ánimo de lucro y la sujeta a las leyes de la oferta y demanda.

Otra de las consecuencias de la irrupción neoliberal en la educación es la tecnocratización de los procesos (Cuesta et al., 2011). La tecnocracia es un enfoque que surge en el mundo occidental en los sesenta y que se puede definir como el “gobierno de los técnicos”. De Puelles (1992) lo expone como un “fenómeno relacionado con el culto a la eficiencia, a la competencia profesional de los técnicos, al progreso tecnológico” (p. 14) que enaltece el conocimiento, la competencia técnica y el saber profesionalizado de sectores muy específicos —la metodología, la didáctica, el currículum, la evaluación, cuando hablamos en clave educativa—.

La tecnocratización generalmente elimina la representación democrática, privando del derecho a opinar a quienes no pertenecen a los grupos intelectuales seleccionados para pensar por ellos y ellas. Esta privación, en educación, hace que quienes están en las aulas (maestros, maestras, estudiantes, familias, entre otros) sean sometidos y sometidas a practicar lo que los expertos y las expertas dicen, implementando situaciones en donde las finalidades educativas no nacen de las necesidades del contexto, sino que son dadas como pautas a seguir por la autoridad intelectual.

La mercantilización de los procesos educativos no solo afecta al sistema y organización de la escuela, también afecta a las relaciones e interacciones que se dan en los procesos educativos. Paulo Freire (1992) llama “educación bancaria” a aquella concepción en la que hay un trato unidireccional y vertical entre los actores educativos en la dinámica educativa: “el educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan” (Freire, 1992, p. 74). Este fenómeno implica una pasiva adaptación por parte del alumnado, quien con el tiempo se vuelve incapaz de involucrarse en su propio proceso de aprendizaje.

Los organismos mundiales como la Organización de Naciones Unidas (ONU) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) profundizan en esta problemática cuando en busca de una conciliación intrasignificados promueven modelos educativos como la educación por

competencias, que en Europa posee plena vigencia en la agenda educativa (García-García et al., 2019).

La educación por competencias es definida como aquella educación que propicia habilidades, capacidades y conocimientos en el estudiantado para cumplir eficientemente determinadas tareas. El concepto tiene su génesis en la *European Round Table of Industrialists* (ERT) realizada en 1994 y su desarrollo implicó la selección de perfiles de sujetos idóneos para la productividad y rentabilidad de las empresas (Sanz, 2006), por lo que unas competencias poseen más peso que otras al momento de ser desarrolladas en las escuelas.

La educación por competencias no implica ninguna contradicción con los fines educativos ya que las competencias son técnicas, es decir medios para lograr un fin. Sin embargo, la incompreensión de su puesta en práctica en el aula las ha transformado en una suerte de finalidad educativa. La cuestión no consiste en elegir entre competencias o capacidades, sino en saber dónde acaba cada una y donde empieza la verdadera educación (del Rey y Sánchez-Parga, 2011).

Ante las anteriores problemáticas creemos que es necesario repensar las máximas de la pedagogía crítica, e invitar a todos los actores y actrices sociales a cuestionar las imposiciones del mercado en la educación por medio del empoderamiento y la solidaridad (Allen, 2004). Actualmente necesitamos articular discursos y prácticas contra la hegemonía impuesta por los grupos dominantes para revertir este proceso que tanto mal suscita a las nuevas generaciones (Díez-Gutiérrez, 2018).

2.2 La educación como una oportunidad para la transformación social

Para comenzar a desarrollar discursos y prácticas contrahegemónicas en los procesos educativos hemos de comprender que las imposiciones de los grupos de poder no se dan mediante la fuerza, sino más bien debido al consentimiento de los grupos dominados (McLaren, 1984). Esto es clave, ya que las lógicas del poder se exponen en clave política e ideológica, siempre bajo las necesidades de los grupos subalternos, por ello discursivamente pueden parecer correctos (Méndez y Murillo, 2017).

En palabras simples, la imposición de los ideales de mercado en la escuela tiene la intención discursiva de facilitar procesos de enseñanza exitosos en las escuelas, sin embargo, al estar pensada por quienes ostentan el poder, responderá a sus propias formas de mantener el *statu quo* enmascarándolo en un discurso coherente con las necesidades sociales. Claro ejemplo de ello

es que, a pesar de las acciones afirmativas lideradas por los organismos internacionales, todavía sigue existiendo la exclusión en las aulas del mundo (Echeita, 2020).

Para lograr un cambio de paradigma lo primero que debemos considerar es que la labor educativa “trasciende la utilización de técnicas y recursos dentro de un aula, para hundir sus raíces en lo más profundo de la función transformadora de la escuela” (Méndez y Murillo, 2017, p. 389). Este punto de vista invita a quienes trabajamos en educación a observar con ojo crítico las problemáticas educativas y generar reflexiones que tengan por objetivo la denuncia y el cambio del modelo.

A partir de este enfoque, lo primero que queremos defender es que el compromiso con la educación inclusiva sienta las bases para una transformación social que no se logrará sin el trabajo mancomunado de las personas que componen las instituciones educativas y el desarrollo de un pensamiento fundado a partir de ideologías críticas (Rambla et al., 2008). Lo segundo es que toda transformación requiere de un utopismo crítico (Fishman y McLaren, 2000), o sea, la capacidad de pensar e imaginar cómo será la sociedad si seguimos el camino que estamos tomando y, con ello, proyectar acciones de mejora coherentes con nuestros sueños. Lo tercero es entender que el problema es sistémico, por lo que muchos de los cambios no estarán a nuestro alcance, sin embargo, el tomar una actitud activista y de denuncia será fundamental para que las injusticias no sean olvidadas (Echeita, 2020).

Para el fortalecimiento del pensamiento crítico es necesario que quienes educamos, tengamos acceso a referentes teóricos que nos inviten a pensar y repensar la educación desde perspectivas alejadas de la pretensión de neutralidad educativa y el pensamiento único. En el caso de quienes escribimos esta tesis doctoral nuestro quehacer es claramente influenciado por autores y autoras con aproximaciones a la pedagogía crítica, planteamiento que lucha contra las perspectivas pedagógicas de características instrumentales, gerenciales, mercantiles y conservadoras.

2.2.1 Algunos referentes de la pedagogía crítica

Antes que todo queremos explicitar que los y las referentes de la pedagogía crítica citados en este apartado fueron seleccionados porque sus propuestas poseen especial relevancia para la educación inclusiva. Lo anterior no limita que tengamos otros y otras referentes que desarrollan esta corriente pedagógica, pero que presentamos en otros apartados de este marco teórico.

Paulo Freire (1968, 1992, 2002) es el principal exponente de la pedagogía crítica. Su propuesta busca gestar una educación para la transformación social que exponga las bases para la

eliminación de las dinámicas de poder de los opresores a los oprimidos. La posición freireana se caracteriza por ser eminentemente política en sus procesos y propone que los y las docentes asuman una actitud progresista ante las injusticias educativas (Bell, 2017). El progresismo educativo, al contrario de como algunos autores han querido defender, no corresponde al liberalismo ideológico, sino que es cuando los agentes educativos son innovadores, plantean su capacidad de escuchar y de ser parte de un diálogo en donde los papeles son flexibles e intercambiables y en donde cada persona aprende de la otra y con la otra (Bell, 2017).

Freire nos invita a pensar una pedagogía de la reinención, que desafíe los discursos y prácticas desde el lugar de actuación y que demande un posicionamiento ético y político para orientar los proyectos de formación que anhelamos (Ortega-Valencia, 2021). La práctica educativa antes de ser generada se pregunta por la naturaleza, la identidad, las intencionalidades y los contextos del propio proceso educativo, lo requiere de una reflexión constante.

La propuesta de Freire es inclusiva por estos motivos y otros. Para nosotras su defensa de la utopía en la educación¹ es una razón de peso, pues la utopía freireana se eleva en contra del pensamiento que amenaza con el desencanto y la incertidumbre, abriendo nuevas posibilidades que conllevan “la realización de lo inédito, en los lindes de lo viable, de lo factible” (Rojo, 1996).

Por otro lado, su visión dialógica de la educación nos orienta a buscar, mediante el consenso y el acuerdo en torno a la palabra, alternativas a las problemáticas colectivas. El diálogo democrático frente a la imposición es un pilar de la educación inclusiva.

La teoría de Giroux y McLaren (1989) y McLaren y Puiggrós (1994) ha influido en nuestro pensamiento investigador, sobre todo cuando exponen que la educación corresponde a una praxis política y ética que está condicionada a la sociedad y el momento histórico en el cual se genera. Según los autores, la educación no debe limitarse solo a las aulas, ya que está comprometida con todos aquellos contextos que implican la construcción de significados. Es así como los autores sustentan que la educación no solo debe observarse en las prácticas de enseñanza “sino que implica también un reconocimiento de las políticas culturales que sustentan dichas prácticas”

¹ Rojo (1996) señala que la utopía freireana, avalada por una práctica político-pedagógica de más de 5 lustros, comprende la aplicación práctica de estrategias prioritarias para la construcción de un mejor mundo: más humano, más justo, más libre y democrático. El pensamiento utópico es fundamental para la germinación de transformaciones sociales, pues permite un modelo imaginario de mundos posibles a partir de la crítica de las realidades concretas. El utopismo funcionaría, entonces, como un verdadero antídoto contra los conservadurismos más férreos del pensamiento y las prácticas.

(Ortega-Valencia, 2021, p. 27). Los fenómenos educativos, entonces, no están enmarcados en “un campo disciplinario propio. La pedagogía está enraizada éticamente, además de estar fundamentada teóricamente” (McLaren y Giroux, 1989, p. 226).

Este principio ético es lo que hace que Giroux y McLaren posean una relación ineludible con los ideales de la educación inclusiva, pues significan los procesos de aprendizaje como algo que va más allá de los saberes y la práctica de soluciones a problemas técnicos. El aprendizaje sería el medio para el fortalecimiento de una sociedad ciudadana, crítica y practicante de la propia justicia social:

La escuela debe educar la habilidad para realizar elecciones morales y éticas, y para interpretar y criticar (...), actualmente las escuelas entrenan a los estudiantes para convertirse en consumidores. En un mundo que enfrenta un colapso del ecosistema, lo que claramente necesitamos es abordar la enseñanza a través de la óptica de una pedagogía basada en la noción de sustentabilidad (...) y considerar formas alternativas y opuestas de pensamiento acerca y en contra del imperialismo del capital neoliberal (McLaren, 2013, p. 103).

Gimeno Sacristán (1998) agrega su punto de vista a nuestra construcción teórica cuando expone que la práctica pedagógica es una acción donde cada persona tiene un papel fundamental como agente en la estructura social. El autor invita a alejar las perspectivas positivistas de los procesos educativos y propone la articulación de tres componentes en el momento de educar: 1) un componente dinámico que esté compuesto por intenciones personales y sociales; 2) un componente cognitivo que genere construcciones epistemológicas que delimiten las acciones que se realizan y 3) un componente práctico que invite a la experiencia:

La práctica se entiende como la actividad dirigida a fines conscientes, como la acción transformadora de una realidad; como actividad social, históricamente condicionada, dirigida a la transformación del mundo; como la razón que funda nuestros saberes, el criterio para establecer su verdad; como la fuente de conocimientos verdaderos; el motivo de los procesos de justificación del conocimiento (Gimeno Sacristán, 1998, p. 33).

Esta propuesta dinamiza el significado de la acción educativa y propone una crítica a los cánones educativos que buscan universalizar un currículum contenidista, con ello, poco inclusivo. El autor propone una escuela en la que el estudiantado acceda a los conocimientos, las experiencias y

reflexiones por medio de prácticas que tengan finalidades coherentes con la convivencia en sociedad.

Carr y Kemmis (1988), otros grandes exponentes de la pedagogía crítica, defienden prácticamente todas las ideas anteriores y formulan medios para apostar por métodos de investigación educativa orientadas a una ideología emancipadora. Los autores justifican que el profesorado, el estudiantado, la administración educativa, las familias y toda persona que esté interesada en los procesos de transformación, asuman el rol de investigadores e investigadoras y produzcan en conjunto prácticas que devalen y enfrenten las injusticias de forma activa. Por medio de esta propuesta, los autores difunden experiencias con una rica diversidad contextual para la defensa de los ideales de la inclusión educativa.

Ladson-Billings (2004) profundiza las anteriores propuestas agregando justos componentes culturales a la teorización expuesta. La autora defiende el papel activista moral de toda aquella persona que se relaciona con la educación para validar nuevas epistemologías que surjan de los marginados. Lo ideal es que no eduquemos en aquello que es hegemónico, sino que validemos una educación desde los márgenes. Ladson-Billings y Donnor (2012) desarrollan una teoría educativa que expone que debemos acceder respetuosamente a la cultura que no nos es directamente propia, escuchando y abriendo paso a la expresión de las mujeres, las personas con discapacidad, los representantes de minorías étnicas, entre otros.

Para finalizar este apartado defendemos que, por las fundamentaciones teóricas anteriormente expuestas, es posible transformar la sociedad si asumimos la educación como un proyecto ético y político en el cual la acción pedagógica se observa desde la alteridad, se defiende desde la reflexividad autónoma y dialógica y se construye a través de un pensamiento crítico fundado en principios como la democracia, dignidad, justicia y solidaridad.

3. La educación inclusiva como un derecho

A lo largo de este capítulo hemos expuesto algunas consideraciones básicas sobre el derecho a la educación inclusiva y hemos explicado los problemas y enfoques que defienden la necesidad de su desarrollo en las escuelas del mundo. A partir de este punto hemos de dar una explicación más profunda del concepto, ideales y dimensiones de la inclusión educativa, así como las contradicciones que genera y las implicaciones prácticas del término.

3.1 Educación inclusiva: un concepto polisémico

El concepto “inclusión educativa” se encuentra hoy en el discurso público de una cantidad generosa de propuestas que buscan eliminar injusticias y desigualdades educativas (Montánchez et al., 2017). Según Wigdorovitz (2008) el uso del término “se traslada de teoría en teoría y su significado va mutando en cada contexto teórico, conforme a la concepción epistemológica desde la cual se mire” (p.1). Debido a lo anterior existen tantas definiciones de inclusión educativa como estudios conceptuales se han realizado.

Echeita (2008) sostiene que debido a las publicaciones y comunicaciones de organismos internacionales (Naciones Unidas, principalmente) se puede creer que existe un consenso internacional sobre el significado y alcance de la educación inclusiva. Sin embargo, lo cierto es que la gran diversidad de enfoques, miradas o perspectivas sobre el concepto, paradójicamente tienden a restarle fuerza al significado y su implicación social. Lo anterior es de suma importancia para la comprensión de lo que exponemos en esta tesis, pues si no existe un consenso general, los discursos tienden a anularse, solaparse o simplemente confundirse entre ellos (Ainscow et al., 2006).

En líneas generales, la educación inclusiva es definida como toda aquella oportunidad educativa en la que todas las personas pueden acceder, participar y progresar hasta alcanzar el máximo de sus potencialidades. Desde nuestro punto de vista y a raíz de la reflexión que surge a partir de la lectura de variadas de propuestas teóricas, pensamos que una de las definiciones que sintetiza de mejor manera el concepto es la de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), pues expone un discurso coherente con el marco legal internacional, realiza una denuncia de la exclusión y expone la necesidad de la transformación de la institución educativa:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de

aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2008, p.14).

En su fundamentación la idea que defiende la inclusión educativa es antigua, ya que nace de los postulados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) —principalmente aquellos artículos que hacen referencia a la igualdad de derechos (art. 1) y al acceso general a la educación (art. 26)—. Sin embargo, el concepto se afianzó en el año 1990 en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, lugar en el cual se concluyó que debe existir un compromiso internacional para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas, lo que supone determinar acciones para el acceso, participación, colaboración y promoción de la equidad en temas educativos.

En referencia a lo anterior, aclaramos que desde que se comienza a promover la idea de inclusión y equidad en educación existe un ánimo de universalización, ya que corrientes anteriores —como la de integración educativa— se enfocaban puramente en colectivos específicos, lo que potenciaba la segregación socioeducativa (Echeita et al., 2013).

Durante muchos años se le ha dado a la escuela un rol homogeneizador para cumplir un modelo normalizado que muchas veces atenta contra las propias características de las personas (Gimeno Sacristán, 1998; Flores y Carrasco, 2013). La educación inclusiva llega para reconocer que la heterogeneidad es un rasgo social irrenunciable y, por ello, totalmente natural a los procesos educativos. Lo anterior admite el desarrollo de una nueva conciencia en la escuela, pues la uniformidad ya no se concibe como un principio rector a la hora de planificar las propuestas educativas, las cuales ahora deben servir al alumnado en función a sus potencialidades y necesidades (Sandoval et al., 2012).

El aceptar los desafíos de la inclusión en los contextos educativos requiere de una serie de acciones políticas, que son aceptadas y llevadas a la práctica por docentes, estudiantes, comunidades educativas, entre otros. Dichas acciones no solo requieren cumplir con criterios de

cantidad y calidad de recursos, sino también de dedicación y altura de miras. Según Wigdorovitz (2008), se debe tener en cuenta:

Un extremo cuidado en el reconocimiento y la aceptación de las diferencias, mantener una reflexión continua sobre las acciones inclusivas y sus consecuencias, en especial, sobre los posibles abusos o ilusiones que pueden enmascarar insidiosas formas de exclusión, así como extinguir diversidades que enriquecen a la humanidad (p.6).

3.2 Educación inclusiva, origen y desarrollo

La educación inclusiva corresponde al replanteamiento ético del fenómeno de integración educativa, proceso que busca garantizar el acceso al currículo de personas con dificultades de aprendizaje (Borsani y Gallicchio, 2001) y que se desarrolla en la década de los 60 a raíz de los movimientos a favor del derecho de las personas con discapacidad a no ser discriminadas educativamente (Giné, 2001).

La integración educativa es un paradigma educativo que propone la adaptación de los contextos para la atención específica de aquellos que poseen particularidades incompatibles con la escuela tradicional. Entre los legados de este enfoque destaca la creación de centros (o aulas) de educación especial, el desarrollo de los fundamentos de la pedagogía terapéutica o pedagogía asistencial y la validación del concepto Necesidades Educativas Especiales (Yarza de los Ríos, 2011).

En los años ochenta y noventa, a raíz de lo expresado en el Informe Warnock (1978) y las indicaciones internacionales acordadas en la Conferencia Internacional de Jomtien sobre la Educación para Todos (1990), la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) y la Conferencia Internacional de Dakar (2000), se comienza a cuestionar cómo algunas de las acciones que componen los pilares de la educación especial son contraproducentes con el derecho a la educación para todos. El debate lleva a reconceptualizaciones que finalmente alzaron las bases de la educación inclusiva como la exponemos en esta tesis doctoral (ver más en Martínez Abellán et al., 2010).

Ahora bien, queremos ser enfáticas al declarar que la integración educativa como modelo y paradigma educativo sigue plenamente vigente y convive hoy con el paradigma inclusivo a pesar de que este nace de sus reconceptualizaciones. Es bueno aclarar que la diferencia entre

integración e inclusión escolar se fundamente específicamente en cómo se ve el tratamiento educativo de las singularidades, en la tabla 1 exponemos un cuadro comparativo:

Tabla 1

Cuadro comparativo entre el paradigma integrativo e inclusivo

Paradigma Integrativo	Paradigma inclusivo
<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en el estudiante. • Requiere de la evaluación del estudiante por un especialista. • Propone programas de diagnóstico o prescripciones externas. • Exige intervenciones técnicas (enseñanza especial, terapia...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en la escuela y sociedad. • Examina la idoneidad de todos los factores de enseñanza y aprendizaje. • Propone la resolución colaborativa de los problemas dentro de la escuela. • Exige una buena enseñanza a todas las personas.
Escuela integradora	Escuela inclusiva
<ul style="list-style-type: none"> • Centrada en el diagnóstico de necesidades del estudiantado. • Dirigida a estudiantes con particularidades. • Basada en el principio de igualdad de competencias. • La inserción del estudiantado en las aulas es parcial y condicionada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrada en la identificación y corrección de barreras contextuales. • Dirigida a todo el estudiantado, sus familias y la comunidad educativa • Basada en los principios de igualdad, equidad, cooperación y solidaridad. • La inserción del estudiantado es total y sin condiciones.

Nota. Elaboración propia partir de Arenas (2016) y Farkas (2014).

Consideramos que es necesario prestar atención a las diferencias teóricas establecidas en los dos enfoques, pues la incomprensión de los alcances de cada uno ha generado problemáticas a nivel global y contextual en términos prácticos.

3.3 Modelos teóricos más influyentes sobre inclusión educativa

Existen diversas propuestas que definen lineamientos globales para la inclusión educativa. Para la delimitación teórica de esta tesis doctoral son de suma importancia los modelos que defiende el marco regulativo internacional, sobre todo, el expresado por la ONU y sus organismos especializados. Por otro lado, resultan de importancia fundamental las propuestas de autores y autoras que reconceptualizan y fundamentan los pilares ideológicos de la educación inclusiva para

proponer acciones para su aseguramiento en las aulas del mundo. En las siguientes líneas realizamos un resumen de algunas:

3.3.1 Propuestas generadas en el marco regulativo internacional

- **La propuesta de la Organización de Naciones Unidas**

Hemos mencionado que al hablar de educación inclusiva es necesario remontarse a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), que señala en su artículo 26 que toda persona tiene derecho a la educación. La ONU, en defensa a este acuerdo mundial ha propuesto múltiples lineamientos a lo largo del tiempo, entre los que destacan los de la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) que expone en los artículos 28 y 29 que todas las niñas y los niños tienen derecho a una educación progresiva e igualitaria; la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (ONU, 1960), las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (ONU, 1993) o La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) que establecen que el principio de la igualdad:

Significa que las necesidades de cada persona tienen igual importancia, que esas necesidades deben constituir la base de la planificación de las sociedades y que todos los recursos han de emplearse de manera de garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de participación (ONU, 2006, p. 9).

Sin embargo, queremos destacar la propuesta que ONU en el año 2015 aprobó en busca de un acuerdo común que pusiera fin a las desigualdades y la protección del planeta: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible, específicamente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Los ODS constituyen un plan universal para conseguir un futuro sostenible para todas las personas:

Se interrelacionan entre sí e incorporan los desafíos globales a los que nos enfrentamos día a día, como la pobreza, la desigualdad, el clima, la degradación ambiental, la prosperidad, la paz y la justicia. Para no dejar a nadie atrás, es importante que logremos cumplir con cada uno de estos objetivos para 2030 (Jara, 2020).

Entre los 17 ODS destaca el fin de la pobreza, el hambre cero, la salud y el bienestar, la igualdad de género, la reducción de las desigualdades, entre otros. Para este estudio el objetivo clave es el cuatro: Educación de calidad (ODS 4).

Para la ONU y su organismo especializado UNESCO la educación es un derecho humano y una fuerza del desarrollo sostenible y de la paz (UNESCO, s.f.). El ODS 4 es vertebral pues se “necesita de la educación para dotar a todas las personas de los conocimientos, las competencias y los valores necesarios que le permitirán vivir con dignidad, construir sus propias vidas y contribuir a las sociedades en que viven” (UNESCO, s.f.).

Específicamente el ODS 4 busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015). En su definición, cada una de las metas del objetivo apuntan a acciones para disminuir las desigualdades, por lo que están orientadas a la defensa del derecho humano a la educación. Sin embargo, las metas 4.5 y 4.7 se relacionan directamente con los fines de la educación inclusiva, pues son metas que implican un cambio de paradigma:

- Meta 4.1: Educación primaria y secundaria universal.
- Meta 4.2: Desarrollo en la primera infancia y educación preescolar universal.
- Meta 4.3: Acceso igualitario a la educación técnica/profesional y superior.
- Meta 4.4: Competencias adecuadas para un trabajo decente.
- Meta 4.5: Igualdad entre los sexos e inclusión.
- Meta 4.6: Alfabetización universal de jóvenes y adultos.
- Meta 4.7: Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial.
- Meta 4.a: Entornos de aprendizaje eficaces.
- Meta 4.b: Aumentar el número de becas disponibles para los países en desarrollo.
- Meta 4.c: Incrementar la oferta de docentes cualificados.

Para que las metas sean alcanzadas en el 2030, la ONU ha interpelado a la UNESCO para que coordine alianzas, orientaciones políticas, reforzamiento de las capacidades, del seguimiento y de la promoción (UNESCO, s.f.) con las naciones, por lo que su labor se ha centrado en motivar las voluntades políticas y generar la difusión sobre los beneficios del trabajo de la agenda 2030.

Black-Hawkins (2017) expone que para la ONU la educación inclusiva se observa como un amplio proceso político, social y cultural sobre el cual se deben modelar los sistemas educativos de los países y que sintetiza el ideal de que todas las personas se deben educar juntas. Sin embargo, la organización no tiene la potestad de actuar en la jurisprudencia de las naciones por lo que el proceso se resume en la voluntad de cambio de los y las gobernantes. Por ello la importancia de los organismos especializados es de relevancia.

- **Las propuestas de la UNESCO**

UNESCO es el organismo gubernamental especializado de la ONU clave a la hora de promover acciones internacionales que conjuguen los puntos anteriormente expuestos. El carácter normativo de sus recomendaciones es un imprescindible para la promoción de políticas y prácticas inclusivas tanto dentro como fuera de las instituciones educativas del mundo. Así, desde hace décadas, la UNESCO ha propiciado opciones directas para la creación y promoción de políticas de igualdad educativa en los países interesados. Su importancia a nivel internacional y cercanía con las instituciones ha generado que millares de centros educativos generen cambios en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias concordantes con la convicción de que es responsabilidad de cada contexto, formar a todos y todas sin ningún tipo de discriminación y en óptimas condiciones de equidad y calidad.

En el año 1990 UNESCO inicia el movimiento de Educación para Todos [*Education for All*], que tiene por objetivo asegurar las bases para brindar una educación básica de calidad a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos. El movimiento se lanzó en Conferencia mundial sobre educación para todos (1990) y ella se acordó una visión ampliada del para reducir el analfabetismo para fines de la década 2005-2015. Dicho punto de vista sufrió una metamorfosis, y con el paso de unos pocos años, avanzó hacia un principio y política educativa más amplio y generalizado (Parrilla, 2002), algo que hoy se observa en el ODS 4.

Actualmente, las acciones de la UNESCO, que principalmente corresponden al acompañamiento y financiamiento de acciones afirmativas a lo largo del globo, tienen el objetivo de fortalecer los sistemas educativos, promoviendo no solo la presencia, sino también la participación y el aprendizaje del estudiantado en general. En relación al ODS 4, la organización ha establecido unos mecanismos: a) el comité mundial, una alianza democrática y multipartidista que proporciona orientaciones estratégicas, recomendaciones, financiación y seguimiento a las propuestas de los Estados miembros; b) el instituto de estadística UNESCO y el *Global education monitoring report* [Informe de seguimiento de la educación en el mundo] (GEM), encargados de investigar y publicar datos mundiales sobre educación en el mundo; c) la plataforma mundial de asociados multilaterales, que busca mantener un diálogo entre los asociados estableciendo prioridades para acelerar el avance hacia el ODS 4 y d) la Iniciativa E-9, compuesta por nueve países con grandes poblaciones y altas tasas de inequidad, los cuales trabajan específicamente en la resolución de problemas asociados a la redistribución de los ingresos.

- **Las propuestas del PNUD**

El Programa de Naciones Unidas para Desarrollo fue creado en 1965 con el objetivo de contribuir a la mejora de la calidad de vida de las naciones. Su principal función es generar y difundir conocimientos para que los pueblos tengan un mejor vivir.

PNUD responde al objetivo de una educación inclusiva y de calidad para todos y todas buscando asegurar que todas las niñas y niños completen su educación primaria y secundaria gratuita y “también aspira a proporcionar acceso igualitario a formación técnica asequible y eliminar las disparidades de género e ingresos, además de lograr el acceso universal a educación superior de calidad” (PNUD, s.f.). Específicamente, el organismo se centra en el apoyo y coordinación de recursos para el logro del ODS 4 en las regiones empobrecidas, enfatizando que todavía hay un 9% de marginación educativa y que una de cada cuatro niñas, en los países en desarrollo, no puede asistir a la escuela (PNUD, s.f.).

- **Las propuestas de UNICEF**

La organización denominada Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) define la educación inclusiva como un proceso social que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las personas a través de una mayor participación y aprendizaje (UNESCO, 2005). Para lograr este objetivo, el organismo señala las siguientes consideraciones sobre la educación inclusiva: a) está basada en los derechos humanos por lo que se debe enfocar en el modelo social; b) implica cambiar el sistema educativo en función de las necesidades de los y las estudiantes; c) comprende que el aprendizaje comienza al nacer, continúa durante toda la vida y no es exclusivo de la escuela; d) es un proceso dinámico y contextual; e) sus objetivos son combatir la discriminación, promover la participación y superar las barreras al aprendizaje de todas las personas; f) valora y respeta todas las diferencias y g) se justifica en acciones y valores como la paz, la tolerancia y la justicia social (Farkas, 2014).

Para UNICEF la educación inclusiva:

No consiste en enseñar a los estudiantes a hacer frente a un sistema de educación no sensible, sino que trata de adaptar los métodos de enseñanza, los currículos, el personal y el apoyo pedagógico para garantizar al aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos los estudiantes que los sistemas tradicionales no han sido capaces de atender (Farkas, 2014, p. 20).

Para alcanzar estos objetivos la organización apela a la acción multisectorial y la participación de toda la comunidad, además, defiende la imperante necesidad de acabar con las escuelas de educación especial y ha desarrollado múltiples estudios para fundamentar esta elección (UNICEF, 2007; 2009; 2011).

3.3.2 Propuestas generadas a partir del marco internacional

- **La propuesta del *Index for Inclusion***

Una de las propuestas teórico-prácticas más desarrolladas en temas de inclusión de la diversidad en las aulas en el contexto internacional, particularmente en Europa, es el *Index for Inclusion* [Índice por la Inclusión] de Booth et al. (2002).

Se trata del resultado de un proyecto de investigación acción desarrollado por un grupo de investigadores e investigadoras, docentes, estudiantes y comunidades educativas ligadas al *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE), la Universidad de Manchester y el *Christ Church University College* en Inglaterra. El proyecto, a raíz de su éxito, se masificó a nivel internacional por medio de publicaciones de diversa índole (ver más en Gutiérrez et al., 2014).

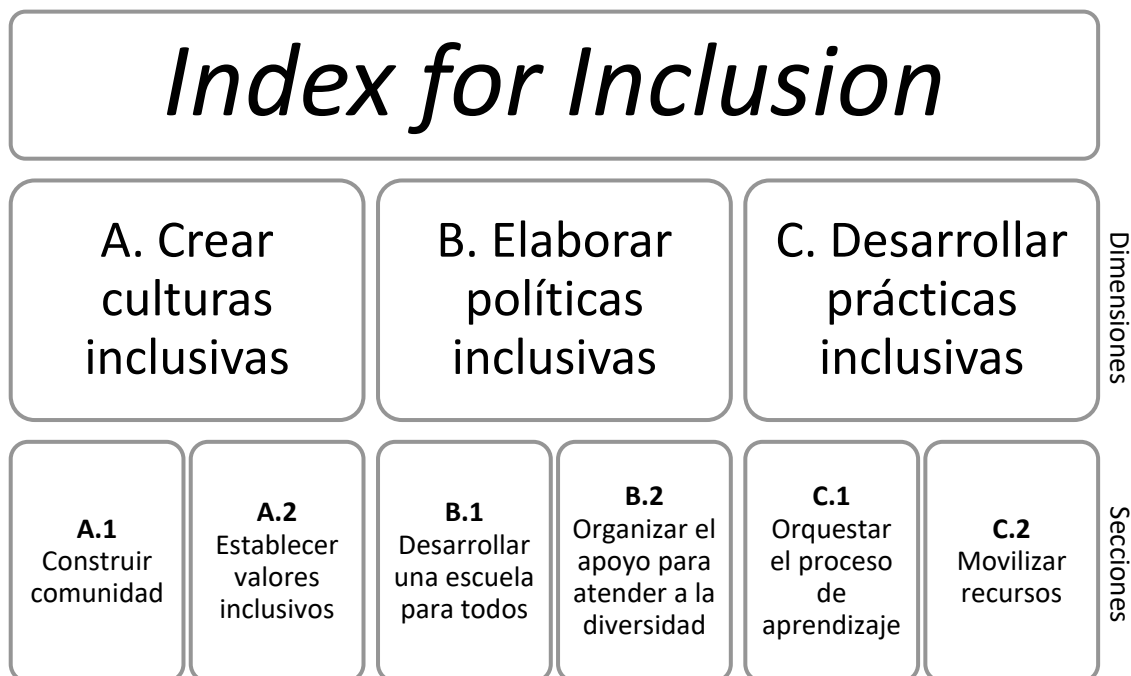
El *Index for Inclusion*, documento que resume las acciones propuestas en el proyecto, se publicó por primera vez al iniciar el nuevo milenio (Booth et al., 2000) y fue revisado en 2002 (Booth et al., 2002) y 2011 (Booth y Ainscow, 2011) por medio de ejemplificaciones prácticas.

En palabras simples, el *Index* es un instrumento que promueve prácticas inclusivas en las escuelas a partir de la reflexión de sus comunidades. Sus autores lo describen como una herramienta que ofrece a las escuelas “apoyo y colaboración en el proceso de autoevaluación y en la planificación e implementación de futuras prácticas inclusivas” (Gutiérrez et al., 2014, p. 188). Todo lo anterior se desarrolla a partir de los recursos de la propia escuela y de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, directivos, administradores, estudiantado, familias, etc.) que buscan el desarrollo de la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

Como bien lo indica en sus líneas, el objetivo del *Index* es “construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro” (Booth et al., 2002, p.7). Junto con ello, propone una serie de acciones en los centros educativos que se dividen en dimensiones, secciones e indicadores referidos a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva en la escuela (figura 1).

Figura 1

Educación inclusiva en el Index for Inclusion



Nota. Elaboración propia a partir de Booth et al. (2002).

La principal propuesta de trabajo que ofrece es la de determinar el proceso de acción, que partirá desde la organización de un grupo de coordinación dentro de la escuela hasta la aplicación de estrategias desde el punto de vista de la investigación acción. Para lograr lo anterior el equipo encargado se coordinará con el equipo docente, con los miembros del consejo escolar, con el alumnado y con las familias y, de forma colectiva, determinará aquellas barreras que impidan el aprendizaje y la participación general en la escuela. Cuando ya se identifican los elementos, se definen prioridades tanto para las fases de desarrollo y mantenimiento como para el seguimiento de los progresos. El trabajo se sustenta en un conjunto detallado de indicadores, a partir de los cuales el centro educativo debe establecer un análisis preciso de su situación presente, y de sus posibilidades futuras de cara a una mayor inclusión. A modo de ejemplo, en la tabla 2 hemos expuesto algunos indicadores:

Tabla 2*Algunos indicadores Index for Inclusion*

Dimensiones	Indicadores
A.1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Todo el mundo es bienvenido. 2. El equipo educativo coopera. 3. Los estudiantes se ayudan mutuamente. 4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente. 5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran. 6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.
A.2	<ol style="list-style-type: none"> 1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos. 2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos. 3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra. 4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos. 5. Las expectativas son altas para todos los estudiantes. 6. Los estudiantes son valorados por igual.
B.1	<ol style="list-style-type: none"> 1. El centro escolar tiene un proceso de mejora participativo. 2. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo. 3. Los nombramientos y los ascensos son justos. 4. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada. 5. Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar. 6. El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.
B.2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Todas las formas de apoyo están coordinadas. 2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad. 3. El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar. 4. El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores. 5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión. 6. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.

- | | |
|------------|---|
| C.1 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos. 2. Los estudiantes investigan la importancia del agua. 3. Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo. 4. Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano. 5. Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo. 6. Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales. |
| C.2 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes. 2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes. 3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes. 4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje. 5. Los estudiantes aprenden unos de los otros. 6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas. |
-

Nota. Elaboración a partir de Booth y Ainscow, 2015.

Cabe decir que el *Index* no es un recetario de acciones, sino un plan de acción para que la propia comunidad identifique las barreras y oportunidades que les ofrece su contexto, por lo que las aplicaciones del documento pueden ser infinitas.

- **Propuestas desde el punto de vista dilemático de la educación inclusiva**

Transcendentales son las perspectivas de investigadores e investigadoras que, a partir de los planteamientos internacionales anteriormente desarrollados, teorizan sobre la naturaleza dilemática de la inclusión. A partir de esto, sus propuestas exponen que las estrategias deben ser sistemáticas y reconocen que la inclusión no es una meta, sino un proceso que requiere compromisos contextuales (Dyson y Milward, 2000). A continuación, mencionamos las propuestas más relevantes para esta tesis doctoral:

- El modelo de Echeita (2016); Echeita y Ainscow (2011); Echeita y Domínguez (2011); Echeita y Sandoval (2002) y Echeita et al. (2009) sobre experiencias educativas

El equipo colaborador de Gerardo Echeita ha sido capaz de generar un modelo de análisis de experiencias de educación inclusiva de docentes y estudiantes, identificando su función en el desarrollo de acciones inclusivas dentro de las aulas. El modelo analiza los valores y principios éticos que se deben articular en la sociedad para alcanzar mayor colaboración en las aulas; analiza la importancia de las concepciones y actitudes inclusivas de los y las agentes de la educación en

relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje y expone las prácticas del profesorado en cuanto a la innovación y mejora escolar.

La mayoría de los trabajos en este ámbito, han sido desarrollados a partir de estudios de caso o análisis de las perspectivas del profesorado y la importancia de este en el desarrollo de una escuela inclusiva (ver más en el apartado 4 de este capítulo).

- La propuesta de Slavin (1996, 1999, 2011, 2014) sobre el aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo representa una de las teorías educativas que mayor repercusión han tenido en el plano metodológico y práctico respecto al abordaje de la diversidad en las aulas (Johnson y Johnson, 2009). A ello se le suma una gran cantidad de estudios que exponen sus evidentes beneficios para el aprendizaje de niñas y niños (Slavin, 2011).

En esta propuesta convergen diversas estrategias educativas, entre las que podemos destacar: la utilización de estrategias de enseñanza colaborativa, la reestructuración de servicios de docentes de educación especial en las aulas, la promoción de estrategias de dirección y gestión escolar de carácter colaborativo, la implicación de las familias, etc.

De acuerdo con los autores y las autoras, esta propuesta metodológica puede ser utilizada como un recurso eficaz para la educación inclusiva (Heredia y Duran, 2013; Lata y Castro, 2016), ya que “ayuda a imaginar un aula inclusiva, pues resulta difícil pensar en una escuela que sea inclusiva si en ella no se llevan a cabo prácticas colaborativas” (Moriña y Parrilla, 2006).

- La promoción de las Comunidades de Aprendizaje de Díez-Palomar y Flecha (2010), Flecha et al. (2006), Flecha (2009), Flecha y Villarejo (2015) ...

Las Comunidades de Aprendizaje corresponden a un conjunto de actuaciones de éxito dentro de las escuelas que buscan la transformación social. El modelo se basa en el trabajo con personas voluntarias y entre las acciones que promueve destacan las aulas y bibliotecas tutorizadas, los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas (Díez-Palomar y Flecha, 2010).

Los autores y autoras enfatizan la importancia del aprendizaje dialógico como elemento esencial para la creación de climas de convivencia capaces de abordar situaciones de conflicto que afectan a la efectiva inclusión en las aulas (Vargas y Flecha, 2000). El trabajo de las actuaciones de éxito consiste en generar opciones de diálogo constante a través del principio “entre todos podemos” que apuesta por la inclusión de las diferencias en la clase.

Las comunidades de aprendizaje se sustentan sobre la base de la colaboración con personas que estén dispuestas a trabajar voluntariamente con el centro educativo, sobre todo familiares del estudiantado.

- La propuesta de Parrilla et al. (2017), Parrilla y Sierra (2015) y Susinos y Parrilla (2013), sobre el replanteamiento de la investigación sobre educación inclusiva

En su exposición las autoras desafían a la investigación sobre políticas educativas inclusivas desde sus dilemas mismos: el significado de la inclusión y la exclusión educativa y las metodologías atingentes en las aulas. En relación con los dos puntos anteriores, las autoras declaran que se debe relacionar directamente la exclusión con el concepto que trabajan Fraser et al. (2006) y Young (2000) sobre la injusticia y la opresión social que genera la estereotipación de grupos determinados de personas. En cuanto al segundo eje, las autoras proponen diversas metodologías que atienden a la nueva forma de enfrentar la investigación educativa.

Las autoras proponen procesos investigativos que rompan las fronteras que ofrecen las disciplinas, que abran espacios al diálogo entre colectivos que habitualmente no se han tomado en consideración, que se promueva el trabajo de investigación en red y las relaciones más estrechas entre los integrantes de la investigación y los participantes de estas.

- La propuesta del Proyecto Roma de López Melero (2012, 2018)

La propuesta de López Melero y el equipo del Proyecto Roma se fundamenta en trabajo de investigación grupal conformado por familias, investigadores, investigadoras y profesionales de la docencia en España e Italia. Entre los fundamentos de este proyecto se encuentran las siguientes premisas: a) todas las personas son competentes para aprender; b) se educa en el trabajo cooperativo y solidario en el aula en grupos heterogéneos; c) el aula es una comunidad de convivencia y de aprendizajes; d) la construcción social de conocimiento se genera a través de proyectos de investigación y e) el respeto a la diferencia es un valor.

Los pilares científicos del Proyecto Roma se sustentan en la teoría antropológica de Lev Vygotsky, la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas, la teoría educativa de Freire y la concepción afectivo-biológica de Maturana, a la cual se le suman la metodología de investigación acción de Stephen Kemmis y Robert Mctaggart (1988).

- Las perspectivas adoptadas por el Grupo Acoge en Castilla y León

El grupo Acoge fue un grupo conformado por profesorado de educación infantil, primaria y secundaria, profesorado universitario, educadores sociales y estudiantado de los grados de Educación de la Comunidad Autónoma de Castilla y León (España) que generó diversos proyectos colaborativos para transformar espacios educativos en miras a la justicia social.

Las autoras y autores de este proyecto fomentaron la aplicación del modelo general propuesto por investigadores insignes anteriormente mencionados, y su propia cosecha, acercando el concepto de educación inclusiva a las aulas de España, adaptando el trabajo de Booth et al. (2002) del *Index for Inclusion* al contexto español, generando toda una propuesta para la formación del profesorado, proponiendo acciones curriculares universales y fomentando la aplicación de modelos comunitarios en las escuelas (Rodríguez y Torrego-Egido, 2013).

- La propuesta del Grupo de Innovación Docente (GID) Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela (INCLU_IA)

Finalmente, queremos brindar una especial mención a las perspectivas y aportes del grupo de Investigación INCLU_IA de la Universidad de Valladolid, del cual somos parte todas las personas que participamos en esta tesis doctoral.

INCLU_IA es un proyecto que tiene como propósito desarrollar aprendizajes inclusivos mediante la innovación educativa y, para ello, lleva a cabo una serie de acciones por medio una red de trabajo colaborativo que se ha creado entre las personas que lo componen: estudiantes de magisterio, maestros y maestras de escuelas e institutos, profesorado universitario e investigadoras de la provincia de Segovia y Ávila (España).

Bajo el anhelo de cambios en los contextos educativos en los cuales los y las integrantes nos desenvolvemos, buscamos una consolidación equipos de trabajo, redes colaborativas y comunidades de aprendizaje que mantengan una formación permanente. La innovación se centra en el logro de aprendizajes inclusivos por medio de ciclos de investigación-acción, la concienciación sobre los ideales de la renovación pedagógica y la lectura constante de referentes como Freire y Freinet.

Los objetivos del grupo son 1) vincular la teoría educativa sobre educación inclusiva con su práctica real en las escuelas, consolidando un espacio de colaboración entre maestros y maestras de centros educativos, estudiantes y profesorado de la Universidad de Valladolid. 2) utilizar procesos de investigación-acción participativa para estabilizar grupos que promuevan la transformación de

la docencia en los colegios y de la enseñanza-aprendizaje en las aulas de la Universidad de Valladolid. 3) consolidar los logros del grupo para proseguir en la realización efectiva de la innovación. 4) crear materiales —vídeos, fotografías, material didáctico, blogs...—que sirvan como evidencia de prácticas educativas inclusivas e innovadoras y 5) difundir los logros alcanzados entre la comunidad educativa, la comunidad universitaria, la comunidad científica y la sociedad.

Para alcanzar los objetivos, el grupo se reúne para realizar diversas actividades, como la participación en reuniones mensuales en las que las personas participantes de INCLU_IA realizan debates y foros reflexivos sobre la realidad escolar actual; la creación de grupos de trabajo en los que las personas de la red generan propuestas de acción; la realización de tertulias pedagógico-dialógicas sobre lecturas de referentes de la pedagogía crítica como Freinet, Tonucci o Freire y, también, otros textos de actualidad extraídos de periódicos específicos del ámbito educativo; el diseño de jornadas de formación abiertas a la comunidad educativa y el diseño de investigaciones científicas derivadas tanto de trabajos teóricos, como de experiencias educativas relacionadas con la red (Gajardo et al., 2021).

Las anteriores propuestas exponen algunos ejemplos de la perspectiva dilemática de la inclusión educativa y, aunque no representan todas las propuestas existentes, consideramos que son una muestra ejemplificativa pertinente para señalar los puntos clave de la teoría.

3.4 Aclaraciones teóricas sobre la inclusión educativa

Como ya se indicó en los apartados anteriores, en el contexto investigativo es aceptado que existen múltiples formas de concebir el fenómeno de la inclusión educativa, además a nivel internacional se han establecido diferentes lineamientos para el desarrollo de este concepto.

Sin embargo, pensamos que es muy importante destacar los elementos que reconcilian esta diversidad de perspectivas y que, sin duda, son de importante relevancia para lo que se desarrolla en esta tesis doctoral:

Primero, la inclusión es un proceso (Gutiérrez et al. 2014; Echeita, 2016; Muntaner, 2017), es decir, no solo se sustenta en acciones determinadas, sino que es una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. La idea que sostienen los defensores de esta característica es que mientras se convive con la diversidad, se aprende a vivir con ella y a sacar partido de esta para lograr procesos significativos de enseñanza-aprendizaje. Desde este enfoque

se debe asumir que los cambios no se dan de un momento a otro, por lo cual es importante determinar que todo proceso toma su tiempo.

Segundo, la inclusión busca la presencia, la participación y el aprendizaje (progreso) de todas las y los estudiantes. En esta caracterización el término “presencia” está relacionado con la incorporación efectiva de todo el alumnado en los procesos educativos, asegurando su efectiva disposición en el espacio educativo, su puntualidad y el acceso equitativo a las experiencias educativas tanto dentro como fuera del aula (Echeita et al., 2009). Por otro lado, el término “participación” corresponde a la efectiva escucha de la voz del alumnado, o sea, que los procesos educativos consideren la opinión, el diálogo y el consenso de todo el estudiantado. Finalmente, por “aprendizaje” (progreso) se entiende que todo el estudiantado debe alcanzar el máximo de sus potencialidades, seas cuales fueren sus características individuales.

Tercero, la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. Conceptualmente las barreras son aquellas condiciones materiales deficientes, estructuras organizativas segregadoras, creencias y actitudes negativas que las personas tienen respecto a la inclusión y cómo esta se concreta en las culturas, las políticas y las prácticas escolares. En este contexto, para mejorar resulta estratégico recopilar y evaluar las fuentes de información que puedan ofrecer la identificación de estas barreras, para determinar quiénes las experimentan, de qué forma y en qué lugar, para así diseñar planes de mejora y proyección positiva de los casos identificados.

Cuarto, la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos y alumnas que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar, lo que supone asumir la responsabilidad de identificar a las personas que se encuentren en condiciones de mayor vulnerabilidad, para que estas sean supervisadas, y en caso de ser necesario, se actúe pertinentemente para asegurar su presencia, su participación y su aprendizaje dentro del sistema educativo.

3.5 La educación inclusiva en España

Hemos comentado que el acceso universal a la educación es un objetivo que los países han priorizado, por lo que podemos declarar que hay cierto consenso sobre el derecho al acceso a estudios básicos de toda la población.

Sin embargo, como ya mencionamos en apartados anteriores, no solo se necesita el acceso a oportunidades de aprendizaje, también se exige la participación y el aseguramiento del progreso

educativo de las personas. Esto se enfatiza en los acuerdos internacionales, que han sido revisados y ratificados año a año por los países ante las organizaciones mundiales.

Los ideales de la educación inclusiva han calado de forma desigual en el mundo porque la organización del mundo es desigual (Seco, 2021). Ante los acuerdos internacionales los Estados deben asumir compromisos que muchas veces chocan con las ambiciones del progreso y las debacles de la economía, por lo que avanzar hacia políticas reales de educación inclusiva, más allá del aseguramiento del acceso a la educación básica, es complejo.

En Europa se observa muy bien este fenómeno cuando se establecen comparaciones entre las naciones, en su mayoría, desarrolladas. Solo al observar el gasto de los fondos europeos dedicados a la transformación educativa se puede observar un desequilibrio. En el último informe de la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EADSNE, 2016)* se evidencian graves discrepancias entre países como Letonia, Malta o Polonia y Alemania, Italia o Francia respecto al gasto en capacitación del profesorado, reducción de ratios, adecuaciones arquitectónicas o disposición de apoyos técnicos en las escuelas.

Ahora bien, en España sucede algo similar. Entre los años 90 y el primer decenio del nuevo milenio surgió una restauración conservadora en la política nacional que ha generado un avance desigual y poco sostenido de las políticas educativas inclusivas (Martínez-Abellán et al., 2010). Esta realidad no solo se desarrolla durante los periodos de gobierno del Partido Popular, reconocido por su ideología conservadora, sino también en los gobiernos del Partido Socialista Obrero Español, en donde el discurso de la inclusión se difunde de forma plena sin que se observen grandes cambios en la organización escolar y las prácticas educativas (Vera, 2016).

España, al igual que sus pares europeos, comenzó en los años 70 a establecer políticas de atención especializada (no inclusiva) con la Ley General de Educación, la cual popularizó los centros de educación especial y las aulas especiales. En 1982 el país apostó por la Ley de Integración Social de los Minusválidos (1982), una norma pionera en integración educativa que buscaba la presencia del alumnado con discapacidad en los centros educativos, fueran especiales u ordinarios. En 1990 con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo se comenzó a hablar directamente de la inclusión educativa como sinónimo de integración. Al estar plenamente enmarcada en los ideales del paradigma integrativo, esta ley consolidó el rol de los centros de educación especial y los invitó a “velar por su vinculación con el conjunto de centros y servicios

educativos del sector para aprovechar su experiencia y recursos y (...) configurarse progresivamente como centros educativos abiertos” (Ojeda et al., 2019).

Conceptualmente, y ya en los años 2000, la Ley Orgánica de Educación (2006) y la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), exponen la inclusión como principio fundamental alineado con el derecho al acceso a una educación de calidad para todas las personas, sin embargo, los cambios desarrollados siguen enfocándose en los acuerdos ratificados por España por la defensa de las personas con discapacidad y agregándose el objetivo de una educación “igualitaria entre hombres y mujeres” (Ojeda et al., 2019). Por lo que la ley jamás fue verdaderamente inclusiva (López Melero, 2016).

Ante esta realidad, la Ley para la Mejora Educativa, generó un gran descontento entre las comunidades educativas, quienes la categorizaron como innecesaria, poco inclusiva y realizada a las espaldas de los maestros y maestras (Vera, 2016). La ley había sido propuesta en un contexto marcado por las movilizaciones que se habían dado en el país a favor del fortalecimiento de una debilitada educación pública y ante más de una década de políticas educativas segregadoras provenientes de gobiernos conservadores y progresistas.

En general, España no ha podido sostener cambios que faciliten la inclusión y garanticen su éxito porque la ley no ha podido proporcionar un concepto de la inclusión educativa separado de los ideales del paradigma integrativo, por ello, siguen existiendo barreras sistémicas que impiden el efectivo desarrollo de la educación inclusiva (Martínez-Abellán et al., 2010). Estos matices semánticos se pueden reformular al observar que la ley es intachable respecto a su compromiso con los acuerdos internacionales, por lo que no existen verdaderas barreras legales que impidan el desarrollo de escuelas inclusivas.

Las oportunidades de acción que ofrece el marco legal actual en España son notablemente mejorables en relación con la educación inclusiva. En la actualidad, sobre todo con la nueva Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (2021), quizá puedan establecerse espacios de mejora que sean aprovechados por quienes hoy trabajan y organizan las instituciones educativas. Lo ideal es que, a partir de la reflexión sobre el marco legal español, maestros, maestras, estudiantes y familias, sean capaces de cimentar nuevas bases para la educación a partir del marco legal internacional que ha sido ratificado por el país.

4. El papel del profesorado: actitudes y prácticas para la inclusión educativa

La ley educativa actual, aunque mejorable, está alineada con las declaraciones universales sobre el derecho a la educación inclusiva (Sánchez-Cardona, 2020). Ante esta realidad es válido que sigamos preguntándonos por qué sigue habiendo personas excluidas en el sistema educativo español o por qué sigue habiendo abandono escolar. También podemos ir más allá y cuestionar a nuestra misma sociedad: ¿por qué todavía no conocemos y luchamos por nuestros derechos básicos y fundamentales? (Rey, 2015) o ¿por qué no comprendemos el valor de nuestra ciudadanía? (Gómez y García, 2019). La respuesta es clara: existen todavía diferencias entre la teoría y la praxis educativa (Arnaiz y Guirao, 2015, Arnaiz et al., 2018).

En primer lugar, queremos reafirmar que los procesos de inclusión educativa son sistémicos, por lo que requieren del tratamiento de múltiples barreras, esto quiere decir que la diferencia entre la teoría y la praxis educativa es un factor entre muchos otros. Sin embargo, para esta tesis doctoral es fundamental, a raíz de la enorme brecha que existe por parte de la investigación educativa el estudio de estas variables (Gajardo y Torrego-Egido, 2020a) y el aporte que resultaría para la comunidad científica el desarrollo de un estudio situado.

Una segunda idea que queremos destacar es la vital importancia que tienen para la transformación educativa los principales actores y actrices del acto educativo (docentes, directivos, administradores, familias y estudiantes) y las reflexivas acciones que pueden desarrollar en conjunto para eliminar las barreras que generan las situaciones de injusticia en las aulas. Ahora bien, nos centramos específicamente en el profesorado, cuya repercusión ha sido más de una vez fundamentada en pro del desarrollo de escuelas y aulas más inclusivas (Garzón, 2015; Escribano y Martínez, 2016).

La investigación educativa viene evidenciando que la práctica docente es un factor esencial e imprescindible para lograr la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes (OCDE, 2018; Slavin, 2011). A raíz de esto, se han ido delineando algunos consensos sobre lo que es una “práctica efectiva” que, resguardando los complicados entramados de cada contexto educativo, pueden ser relativamente generalizables en contextos que comparten semejanzas (Brophy, 2000).

No obstante, el estudio de la práctica educativa es complejo, ya que presenta disyuntivas entre el pensamiento práctico y la práctica formal (Perrenoud, 2008), o en palabras simples, lo que piensa el educador o la educadora que hará y lo que finalmente hace. Esta disyuntiva nos llevó en 2019 a hacer una revisión sistemática de la literatura (ver capítulo III de esta tesis doctoral) para averiguar cómo la academia ha estudiado la práctica educativa para la inclusión y transformación

social y nos llevamos una amarga sorpresa: la práctica educativa se estudia, fundamentalmente, desde el pensamiento práctico (actitudes o percepciones educativas), pero no así desde la práctica formal.

A pesar de lo anterior, no todo se estudia formalmente desde la academia, y, considerando que la teoría y práctica en educación son interdependientes, no es imprudente declarar que los maestros y las maestras están haciendo un ejercicio investigativo en sus aulas cuando experimentan con prácticas educativas coherentes con sus finalidades educativas (Shön, 1987; Carr y Kemmis, 1988). Cada acción educativa tiene como fin principal el aprendizaje del estudiantado. Sin embargo, lo verdaderamente importantes es cómo se concibe el aprendizaje y qué se quiere enseñar o, mejor dicho, por qué, para qué y cómo se quiere enseñar.

En los apartados finales de esta revisión teórica expondremos tres elementos de gran relevancia para esta tesis doctoral: el pensamiento docente inclusivo, las prácticas educativas inclusivas y las relaciones que se pueden establecer entre ambas. La primera aclaración antes de dar inicio al apartado es que cuando hablamos de pensamiento docente nos centramos, principalmente, en el estudio de las actitudes frente al acto educativo y las reflexiones teóricas que fundamentan la acción docente; como segunda aclaración destacamos que cuando mencionamos las prácticas educativas nos ceñiremos específicamente a aquellas acciones que están en manos de los y las docentes en el momento de participar de la acción educativa.

4.1 Pensamiento docente inclusivo: influencias teóricas y experienciales

Las actitudes se definen como las disposiciones que suelen asumir los sujetos hacia situaciones, objetos, sujetos o contextos y suelen analizarse cognitiva, activa y conductualmente (Boer et al., 2011).

En el componente cognitivo se encuentran las creencias sobre un objeto particular; a las creencias les subyace una carga emotiva; las creencias y las emociones llevan a una conducta concreta que visualizan a la actitud. Las actitudes se forman a lo largo de la vida, en la adultez es mucho más difícil cambiar actitudes, es por eso que, si desde la niñez aprendemos a convivir con la diferencia, la aceptación de los otros será más fácil (Clavijo et al., 2016, p. 14).

Los autores más citados que estudian la incidencia de las actitudes docentes en los efectivos procesos de inclusión escolar son Avramidis y Norwich (2004), quienes exponen que el profesorado que se muestra positivo hacia la filosofía de la educación inclusiva —una minoría

dentro del corpus investigativo que analizan— suele poseer actitudes que varían respecto a las necesidades específicas del estudiantado; además, que los y las docentes van adquiriendo actitudes negativas frente la inclusión a medida que se van complejizando las necesidades del estudiantado, sobre todo, cuando el estudiantado pertenece a colectivos minoritarios.

Boer et al. (2010), autores y autoras que siguen la corriente de Avramidis y Norwich, señalan que en el mundo la mayoría del profesorado tiene una actitud indecisa, poco confiada o negativa sobre sus propias convicciones sobre la inclusión educativa. Entre los factores que inciden en este fenómeno destacan la escasa o poco efectiva formación en los temas relacionados con la diversidad y la falta de medios técnicos en las escuelas para individualizar los procesos de aprendizaje dentro de las aulas.

La actitud de los y las docentes frente a los procesos de inclusión en el sistema educativo puede estar condicionada, también, por otros factores, como los años de experiencia en el aula, las características mismas de los y las estudiantes y los recursos de apoyo disponibles (Granada et al., 2013). Resulta interesante que los anteriores estudios señalan que los años de servicio del profesorado no garantizan actitudes más favorables a la educación inclusiva, pero sí la experiencia previa con la atención a la diversidad.

A nivel internacional, las actitudes frente a la inclusión suelen medirse instrumentalmente por medio de escalas psicométricas. Wilczenski (1992) publica una escala de 16 ítems titulada *Attitudes Towards Inclusive Education Scale* (ATIES), que mide las actitudes de los participantes hacia una concepción social, física, académica y conductual de la discapacidad; Gething (1994) desarrolla una escala que califica el nivel de confort de la interacción del docente con personas con discapacidad titulada *Interaction with Disabled Persons Scale* (IDP); Sharma y Desai (2002) generan 21 ítems que miden el grado de preocupación sobre la implementación de la educación inclusiva que titulan *Concern about Inclusive Education Scale* (CIES); Forlin y Chambers (2011) generan la escala *The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale* (SACIE) que identifica percepciones, sentimientos, actitudes y preocupaciones en relación a la inclusión; Vaz et al. (2015) publican la escala *Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale* (ORI) que valora las actitudes de los profesores hacia la integración de alumnos con discapacidad en centros ordinarios, igual que el trabajo de Seçer (2010), *The Opinions Relative to Mainstreaming Scale*.

Como se puede ver, la investigación más relevante sobre las actitudes inclusivas de los y las docentes suele observar más que la actitud inclusiva, la actitud docente ante el desafío de la

atención específica de estudiantes que presentan peculiaridades. Esta confusión se ha replicado a lo largo de los años y la literatura ha sido incapaz de cuestionar que el estudio de las actitudes inclusivas debe realizarse desde otros prismas (Gajardo y Torregro-Egido, 2020a).

Lo cierto es que las actitudes frente a los procesos de inclusión educativa van más allá del tratamiento del estudiantado que carga con alguna etiqueta, aunque esto también es muy relevante. Algunos autores de la pedagogía crítica señalan que para que los cambios se hagan efectivos, la actitud debe surgir de un compromiso con la transformación social, que será constante y que moverá al profesorado a buscar las alternativas más adecuadas para que todo el alumnado pueda aprender lo máximo posible (Martín, 2020).

Por ello, la actitud positiva frente la inclusión educativa de las y los docentes la podemos resignificar como todo proceso en el cual el profesorado conoce, desea y piensa hacer para que todo el estudiantado aprenda lo máximo posible.

El primer factor que hace inclusivo el pensamiento docente es el descubrir y conocer referentes teóricos y prácticos que demuestren la posibilidad de que todo estudiante es capaz de aprender sean cuales fueren sus particularidades. Para ello, el profesorado debe establecer relaciones cognitivas con la teoría educativa que está a favor de esta realidad, vivir experiencias educativas inclusivas y compartir con otras personas dichos aprendizajes para reformular contextualmente sus aprendizajes (Booth, 2009). Antes, durante y/o después de este proceso, el o la docente adquirirá un compromiso con la efectividad de esa ideología, anhelando que el cambio sea efectivo en su propia realidad (Gimeno Sacristán, 2010). Finalmente, a partir del conocimiento, experiencias y deseos, el profesorado pensará en acciones que generen cambios en su labor (Carbonell, 2015).

4.1.1 Acceso al conocimiento sobre educación inclusiva

Para fortalecer el pensamiento docente inclusivo, es necesario el acceso real al conocimiento sobre la educación inclusiva. Sin embargo, esto va más allá de los procesos formativos que señala la literatura, que en general se concretan en cursos de formación continua que poca transcendencia tienen en los idearios docentes (Sapon-Shevin, 2014). En términos generales, el pensamiento inclusivo enlaza el factor cognitivo con el factor afectivo, por lo que resulta mucho más provechoso el acceso al conocimiento si este se hace de forma colectiva, comprometida, amistosa y a lo largo del tiempo (por ejemplo, con el desarrollo de una red de colaboración).

Ahora bien, el primer gran aprendizaje que debe desarrollar el o la docente tiene que ver con la apropiación de la normativa integral sobre derechos humanos. Un maestro o una maestra que no sepa sobre los derechos humanos, los derechos del niño y la niña y/o las convenciones firmadas por los Estados, difícilmente se comprometerá éticamente con su cumplimiento. En segundo lugar, el o la docente debe tener acceso a referentes que le ayuden a cuestionar su realidad, ya que no hay transformación sin cuestionamiento.

Desde nuestro punto de vista, el acceso a los referentes de la pedagogía crítica puede ser un gran aliciente intelectual, más si se trabaja en colaboración y reflexión constante con otros. Algunos autores y autoras (Peñalozo, 2002; Duhalde, 2008; González-Valencia et al., 2021), señalan que el profesorado crítico se forma mediante el acceso a experiencias como la lectura reflexiva de autores como Carr, Giroux, Freire, Kemmis, Kincheloe, McLaren, etc. En este punto la lectura debe relacionar el ideal con el contexto, por lo que la lectura debe ser crítica:

Leer críticamente significa poder distinguir lo que se relaciona y lo que no se relaciona con nuestra práctica, poder comprender la práctica a la cual es deudora la teoría en cuestión, tomar en cuenta el contexto histórico-social en el cual ha tenido origen esa teoría (Peñalozo, 2002, p. 188).

Ahora bien, la lectura es solo un factor de conocimiento y motivación, pues el maestro y la maestra críticos concentran sus reflexiones con el medio, por lo que “la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social” (Ramírez, 2008, p. 111) son patente en su identidad.

Se puede observar que la forma de conocimiento que expone la pedagogía crítica converge en la dimensión dialógica, por lo que las formas del conocimiento no sirven en solitario:

La comunicación y la participación mediante el diálogo ético incrementan la comprensión mutua, la elaboración de formas de convivencia y el compromiso para realizar todo aquello que se ha acordado. La palabra honesta, como experiencia y como responsabilidad (...) fomenta la participación, las relaciones interpersonales, y en ellas el afecto como el primer nivel de democracia escolar. La palabra honesta como suceso que evidencia una propuesta de mundo (...) que constituye una fuerza imprescindible para legitimar procesos de análisis y de crítica. Integra la primera experiencia de moralidad. El

impulso moral nace de la relación afectiva con los demás y a su vez esta relación se convierte en el pretexto para incentivar los lazos sociales (Ramírez, 2008, p. 11).

Ramírez (2008) señala que los maestros y maestras que desarrollan la pedagogía crítica analizan, comprenden, interpretan y transforman los problemas reales que afectan a su comunidad y conciben la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura. Aquí, la reciprocidad en la intercomunicación involucra el fortalecimiento de la individualidad sobre los espacios que brinda la sociabilidad.

El profesorado crítico, y por ello, inclusivo, accede al conocimiento en grupos. En la actualidad podemos encontrar diversas redes, grupos y organizaciones de docentes que mantienen viva la ilusión de los ideales de la transformación educativa desde un punto de vista renovador (Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica; Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, Rosa Sensat, por citar algunos). Dichos grupos se han encargado de mantener vivo el legado de la transformación educativa que surge de la defensa del derecho de los niños, niñas y adolescentes a recibir una educación de calidad que les permita desarrollarse plenamente como personas en el presente y el futuro.

Para nuestro estudio el pertenecer a redes de reflexión docente es fundamental para mantener vivo el ideal de transformación educativa, sin embargo, guardamos especial atención a los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), cuya influencia es incuestionable en las personas que participan de esta investigación doctoral.

Los MRP son movimientos contestatarios tal como lo fueron la Escuela Nueva, La Institución Libre de Enseñanza (ILE) o la Escuela Moderna hace algunas decenas de años. Esteban (2016) señala que nacen en España, clandestinamente en el Tardofranquismo (1972-1975), para plantar cara a la privatización y conservadurismo de la época, defendiendo los ideales de una escuela democrática y pública.

De acuerdo con la literatura (Hernández, 2011; Esteban, 2014; Besalú, 2019), los MRP sobrepasaron las nociones de la metodología, manifestándose desde una filosofía educativa fuertemente ligada con la pedagogía crítica. Esto quiere decir que quienes conforman los MRP esperan, a través de la escuela, mejorar las condiciones sociales de las personas.

Para comprender las ideas de los proyectos que proponen los MRP hay que analizar sus fundamentos, los cuales fueron publicados en 1975 en el texto titulado *Por una escuela pública* y

con el tiempo han sido debatidos, repensados y formulados bajo algunas concepciones clave (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, 2020; Confederación MRP, 2019):

- Los y las docentes son servidores públicos y tienen como obligación trabajar por lo que los alumnos merecen y reclaman, su derecho a una educación que les permita un pleno desarrollo social e intelectual.
- Ante la poca flexibilidad en la autonomía de los centros, existe una dificultad de formación docente (inicial y continua) que permita dar respuesta a las necesidades cambiantes del alumnado.
- El profesorado tiene la obligación moral de construir una alternativa educativa que demuestre que una educación diferente es posible.
- El profesorado necesita un lugar de encuentro para poner en marcha cambios y contrarrestar cierta soledad que ha impuesto el sistema.
- Los y las docentes pueden coordinar acciones de forma independiente y abrir las puertas de la educación más allá de los centros.

A partir de esta forma de pensar el rol docente, quienes pertenecen a los MRP dialogan, reflexionan, generan ideas y las difunden: generan un saber pedagógico. Martínez-Bonafé (2008) describe este saber pedagógico así:

- Son saberes que nacen de la investigación, la reflexión colectiva y la cooperación entre maestros y maestras que reconocen que deben mejorar sus prácticas desde un saber compartido, con ello, proponen formarse juntos.
- Son saberes que asumen los legados pedagógicos históricos y los resignifican, por ello Freinet, Freire, Cousinet, etc., la Escuela Nueva y sus precursores se transforman en referentes con los que nutren sus propuestas, las reformulan y actualizan.
- Son saberes que integran innovadoras estrategias didácticas bajo un literal compromiso social. Con ello, las didácticas generadas exponen siempre una clara responsabilidad contra la exclusión social.

De acuerdo con el autor, el saber pedagógico legado de los MRP tiene unas señas claras: a) nace de una relación basada en el amor, el cariño y el cuidado ya que esta es una de las formas más efectivas para que los niños y las niñas quieran aprender. Por ello ser buen docente requiere de una formación basada en la ética, la estética y el conocimiento científico; b) requiere de un gusto por el trabajo bien hecho, para lo que necesita tiempo, paciencia, tranquilidad y creatividad. No

es un trabajo técnico, es una praxis (lo que implica pensar el mundo que se quiere antes de actuar); c) el placer por investigar y aprender cosas nuevas es imperativo, el profesorado no actúa por intuición; d) requiere de cuestionamientos situados, es decir, es necesario el diálogo con el lugar, el contexto y quienes lo conforman: la duda permanente y la incerteza están en la calle, en la vida social, en el día a día de nuestros alumnos y alumnas (García, 2018); e) la renovación para innovar se hace mejor con otros, es la única forma para ser un sujeto colectivo; f) debemos concebir un mundo con todos, incluir a todos en nuestras propuestas, con ello eliminar toda concepción de exclusión; g) requiere ir más allá del aula o la escuela: con ello trascender físicamente a otros espacios en esa “búsqueda de un espacio de encuentro, intercambio y colaboración” (García, 2018, p. 1).

Finalmente, los MRP defienden la necesidad de un compromiso ético del profesorado con el ejercicio de la profesión:

En la práctica educativa que no podemos aislar del complejo entramado comunitario y social que incide también en la educación, hay que tenerlo en cuenta y hallar la máxima coherencia ética. Hay que ser conscientes de qué ciudadanía estamos formando y cuál queremos formar en nuestro contexto socioeconómico local y global (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, 2011).

4.1.2 Acceso al deseo de una educación inclusiva

Para hacer una escuela inclusiva el profesorado debe anhelar cambios para el bien de todo su estudiantado. Y esto no se puede alcanzar si no se observa la educación como un acto fundado en el amor: “Educar es un acto amoroso, porque supone respetar a cada cual en su diferencia” (López Melero, 2012, p. 134).

Lo cierto es que las actuales lógicas tecnócratas y el exceso de independencias en el sistema educativo nos ha hecho dejar de lado la importancia de las relaciones afectivas dentro del aula. Autores como Dewey, Freire, Freinet o Montessori se preguntan cómo se puede educar sin desear los mejores parabienes para el estudiantado, y lo cierto es que sin amor la educación inclusiva no es posible.

Paulo Freire, desde la pedagogía crítica no olvida la importancia del amor dentro del proceso educativo: “con el riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario está animado por fuertes sentimientos de amor. Es imposible pensar un revolucionario auténtico sin esta calidad” (Freire, 1992, p.45). Y el amor no es algo que se deba enseñar en las Facultades de Educación del

mundo, es algo inherente al ser humano: “basta con tenderle la mano a cualquier persona, y si la acepta, acepta hacer un proyecto en común. Pero ello solo se produce cuando está reconocida su dignidad como un legítimo otro u otra en la convivencia” (López Melero, 2012. p. 136). Esto quiere decir que para que se forjen relaciones transformadoras en la escuela el profesorado debe vivenciar y atraer a sí las retribuciones del acto educativo, experimentar y convivir con su estudiantado en un proceso de aprendizaje mutuo y dialógico.

Esta relación de diálogo-amoroso es fundamental desde la teoría freireana (Romão y Romão, 2021). Sucede que cuando se ama, se observa la injusticia también desde el humano sentimiento, ira en palabras de Freire, indignación en las nuestras. El amor al estudiantado hace que el maestro o la maestra “luche por construir la libertad de todas las personas a través de la ética y del conocimiento como herramientas para la transformación social en la convivencia” (López Melero, 2012, p. 137). Por ello, la convivencia está íntimamente ligada a la educación, de hecho, es una característica que la humaniza. La convivencia permite ese deseo de compartir cosas en conjunto y la base para formar una comunidad educativa respetuosa con las individualidades.

A todo lo anterior se suma lo que Jiménez (2016) plantea:

La acción educativa del docente implica vivir el servicio con alegría, de tal manera que la educación en cualquiera de sus niveles y/o modalidades sea un reencuentro atractivo, placentero, donde se fortalezca la iniciativa, la motivación y se convierta en una aventura, permitiendo experiencias humanas extraordinarias y un aprendizaje significativo (p. 271).

Esto quiere decir que el docente inclusivo no solo ama, también se siente conforme con su elección profesional, por lo que mantiene viva la esperanza de transformación, sus ideales, convicciones y anhelos.

4.1.3 Acceso al hacer una educación inclusiva

El acceso al conocimiento sobre la educación inclusiva y el deseo de transformación de las condiciones injustas en la escuela corresponden a la base que incita la acción, por lo que son condiciones necesarias para que el profesorado inicie y fortalezca procesos educativos inclusivos. Sin embargo, las actitudes educativas se componen también de la formulación de acciones educativas concretas —pensamiento práctico en palabras de Perrenoud—.

Lo primero que queremos enfatizar es que la formulación de acciones concretas no corresponde a las prácticas mismas que son generadas, sino al ideal de acción que habita en la conciencia

docente. Para formular un pensamiento práctico es necesario el pensamiento reflexivo que haga que la o el docente imagine situaciones educativas y alternativas de acción.

El pensamiento reflexivo en el proceso de enseñanza requiere de una “posición crítica concerniente a un ámbito de mejoramiento, autocomprensión y profesionalización de la labor educativa, para engendrar prácticas” (Marqués de Pérez, 2019, p. 371). A esta conceptualización Perrenoud (2007) la denomina *habitus reflexivo*, que es la conjunción de todas aquellas optimizaciones que generan los docentes sobre las situaciones reales.

El tratamiento del *habitus* reflexivo es fundamental para el desarrollo de teorías educativas por parte del profesorado y el proceso puede ser colectivo, por lo que un grupo de maestros y maestras que desarrollan reflexiones conjuntas pueden compartir un mismo *habitus*.

Respecto a esto Schön (1987) señala que una herramienta clave para el ejercicio reflexivo de la práctica son los supuestos formulados en la teoría crítica sobre la educación, la que sitúa el pensamiento práctico en tres fases: “conocimiento en la acción; reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción” (Domingo, 2009, p. 38).

Esto quiere decir que un profesorado crítico, y por ello inclusivo, es capaz de pensar y repensar su acción educativa, antes, durante y después de la práctica educativa, por lo que las actitudes y sus consecuentes acciones, pueden ser planteadas y replanteadas de acuerdo con las características del contexto, las relaciones colaborativas dentro de la escuela y la propia acción del estudiantado.

4.2 Prácticas educativas inclusivas: coherencia entre el pensamiento y la acción

Para la pedagogía crítica, la emancipación de las personas es la finalidad principal de la educación (Freire y Macedo, 1989). La emancipación supone un compromiso de las personas con la capacidad de resistir dentro de una realidad excluyente y opresiva y actuar contra esta (Freire, 2012). Para alcanzar este objetivo, el conocimiento debe estar situado, y específicamente contextualizado, por lo que el estudiantado y las comunidades educativas en general deben tener la posibilidad de servirse del propio contexto para poder invitar a los demás a procesos transformadores eminentemente colectivos (McLaren, 1999).

Por otro lado, los maestros y las maestras deben indagar en su propia práctica, tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje a medida que desarrollan el conocimiento, reflexionar, teorizar y examinar sus propias teorías, así como sus referentes, esto como parte del acto mismo de enseñanza (Shön, 1983). Que los y las docentes sean también investigadores de su propia labor es una necesidad para que las prácticas educativas sean coherentes con el discurso educativo.

Cuando el profesorado se dedica a indagar utiliza su propia aula o escuela, plantea preguntas, recoge datos, analiza dichos datos, saca conclusiones y comunica públicamente sus hallazgos (al claustro, las familias o las redes en las cuales participa).

Minnes y Kelly (2004) señalan que aquellos profesores y profesoras comprometidos con la transformación y que investigan sus propias prácticas deben plantearse preguntas sobre el *statu quo* y descubrir sus propias creencias, suposiciones y prejuicios. Al estar dispuesto a examinar críticamente sus prácticas y las de su centro, el profesorado tiene el potencial de ayudar a sus educandos a aprender más y mejor (Patterson y Shannon, 1993), así como también, a establecer el desafío de reformar su práctica para provocar una poderosa crítica intelectual de los supuestos, los objetivos curriculares y las metodologías didácticas. Las autoras, al igual que nosotras, exponen que este tipo de indagación es menos desalentadora cuando se realiza en colaboración, por ello las redes docentes son un aliciente que se debe mantener en pie.

Definidos los elementos que componen el pensamiento docente inclusivo (o la actitud docente inclusiva), llega el momento de exponer sobre la misma práctica educativa inclusiva, o el producto de todos los fenómenos anteriormente desarrollados. Nuevamente enfatizamos que, en esta tesis doctoral, las prácticas educativas no se exponen como un recetario de acciones con las cuales se alcanza la igualdad en las aulas, sino que son la alternativa de acción educativa más idónea respecto al contexto educativo en el cual se producen y surgen a partir de un proceso crítico y reflexivo por parte de los actores y actrices que componen el acto educativo.

En primer lugar, existe un acuerdo que toda práctica educativa inclusiva debe exponer explícitamente los principios de presencia, participación y aprendizaje (progreso) de todo el estudiantado, es decir, este siempre debe estar presente, participar y aprender en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje que se desarrollen dentro y fuera del aula (Ainscow et al., 2006). Además, la práctica educativa inclusiva debe comprender que el aprendizaje es un proceso que lleva tiempo y conlleva reflexiones constantes, se centra en la eliminación de barreras contextuales y pone atención en todo el alumnado, sobre todo a aquellos que podrían estar en riesgo de marginación.

En segundo lugar, las prácticas educativas docentes suelen ser estudiadas desde el ámbito metodológico (Muntaner, 2014) y esto es una oportunidad de mejora, ya que las prácticas educativas inclusivas implican mucho más que métodos concretos de enseñanza aprendizaje. El estudiar la práctica educativa desde el ámbito metodológico reduce todo a técnicas educativas aplicables a modelos predeterminados de contexto, o en palabras de Lledó (2009)

“practiconerías” (p. 92), por lo que es necesario estudiar las prácticas en términos ideológicos y pedagógicos.

En los siguientes apartados señalaremos brevemente algunas prácticas educativas inclusivas descritas por algunos autores y autoras que defienden los pilares ideológicos de la inclusión educativa señalados al inicio de este capítulo. Aclaramos que esta selección solo representa un ejemplo ilustrativo de algunas dimensiones prácticas y que este punto se desarrolla de manera más acertada en capítulo III de esta tesis doctoral:

4.2.1 Dimensiones prácticas de la inclusión

Las prácticas educativas inclusivas corresponden a acciones fundamentadas en finalidades u objetivos específicos y que buscan la presencia, la participación y aprendizaje de todo el alumnado. Se pueden agrupar en dimensiones, entre las cuales destacan:

- **La participación directa de las familias en los procesos educativos**

La educación inclusiva conlleva una relación activa y positiva entre todos los agentes involucrados en el proceso educativo, sobre todo, las familias. Esta participación debe ser activa y comprometida, por lo que la comunicación y creación conjunta de planes es fundamental para generar aprendizajes exitosos (Calvo et al., 2016). En este punto, la acción de los y las docentes debe ser abierta y comprensiva de las múltiples realidades familiares, sobre todo aquellas que no poseen organizaciones tradicionales.

Esta dimensión práctica la describen autores y autoras como Booth et al. (2002), Fernández Batanero (2013), López Melero (2018), Moliner et al. (2017), Muntaner (2014), Muntaner et al. (2015), Rappoport y Echeita (2018), Rodríguez-Martín (2017) y Sanahuja et al. (2020), por mencionar algunos y algunas.

- **La realización de agrupamientos heterogéneos dentro y fuera de las aulas**

En las escuelas inclusivas se trabaja con grupos heterogéneos de estudiantes, ya sea en una misma clase o en aulas diferentes, sin realizar ningún tipo de selección por niveles, edades, características personales, etc. (Valls et al., 2014). En esta dimensión se considera fundamental la coeducación, o sea la educación igualitaria de niñas y niños en un ambiente que localiza y cuestiona los sesgos sexistas y los estereotipos. También, erradica la creación de espacios educativos dedicados a colectivos específicos, como lo pueden ser las aulas de educación especial/inclusiva.

Autores y autoras como Ainscow (2001), Booth et al. (2002), Moliner et al. (2017), Muntaner (2014), Rivero (2017), Rodríguez-Martín (2017), Sanahuja et al. (2020), entre otros y otras, defienden esta dimensión.

- **El uso de métodos y/o estrategias de aprendizaje colaborativo**

Se recurre a métodos que potencien el aprendizaje colaborativo para fortalecer la participación dialógica dentro y fuera del aula. El trabajo colaborativo busca que los niños y las niñas puedan trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes de forma autónoma y solidaria, con ello, desarrollar aprendizajes significativos. El trabajo de tutorías, grupos interactivos, tertulias entre otros se pueden clasificar dentro de estos modelos.

Esta dimensión práctica la exponen autoras y autores como Moliner et al. (2017), Booth et al. (2002), Fernández Batanero (2013), López Melero (2018); Moliner et al. (2017), Rodríguez-Martín (2017), Sanahuja et al. (2020), entre otros y otras.

- **La creación de un clima de aula basado en el respeto, la solidaridad y la colaboración**

Cuando en un aula hay diálogo y reflexión se consigue un clima positivo, de confianza y de trabajo en común. Todo ello depende también de los valores que se propongan en las actividades de aprendizaje, que deben ser respetuosas, colaborativas y solidarias (Muntaner, 2014). Esta dimensión práctica ejerce una crítica contra la escuela autoritaria y prescriptiva, defendiendo el fomento de ideales democráticos dentro de las aulas.

Algunos autoras y autores como Fernández Batanero (2013), López Melero (2018), Moliner et al. (2017), Rappoport y Echeita (2018) y Rodríguez-Martín (2017) exponen esta dimensión práctica en sus teorías.

- **Canales constantes de comunicación entre todos los actores y actrices del acto educativo**

Una colaboración eficaz requiere que la comunicación sea eficaz tanto en calidad como en cantidad. Una comunicación de calidad significa ser amigable, saber escuchar, ser positivo, claro y facilitar la información necesaria; la periodicidad debe ser constante (Turnbull et al., 2006).

El profesorado que manifiesta y materializa su intención de mantener una comunicación constante, abierta y dialógica, aprovechando todos los medios existentes para ello, comprenderá las realidades de todos y todas las que intervienen en el acto educativo y llegará colaborativamente a soluciones.

Esta dimensión práctica es abordada por Booth et al. (2002), López Melero (2018), Moliner et al. (2017), Rappoport y Echeita (2018) y Rodríguez-Martín (2017), por mencionar algunos y algunas.

- **El trabajo de los valores de la educación inclusiva: diversidad, justicia, solidaridad, respeto, etc.**

Los enfoques congruentes con la idea de que la inclusión consisten esencialmente en incorporar valores particulares a los contextos (Ainscow et al., 2004). A diferencia de las ideas mecanicistas de mejora de la escuela, reconocen que las decisiones sobre la forma de mejorar los centros entrañan siempre un fundamento moral (Ainscow et al., 2004). Por lo anterior el profesorado inclusivo debe ser congruente con algunos de los valores que defienden la educación en su dimensión más democrática: el respeto, la solidaridad, la responsabilidad, la justicia social, la tolerancia o la honestidad.

Autoras y autores como Ainscow (2001), Booth et al. (2002), Fernández Batanero (2013), López Melero (2018), Moliner et al. (2017), Rodríguez-Martín (2017), entre otros y otras, desarrollan esta dimensión práctica.

- **Un currículum flexible, interdisciplinario y globalizador**

El currículum debe ser para todo el alumnado, por ello debe cumplir una serie de características importantes: ser flexible y abierto, pero a la vez riguroso y significativo para cumplir adecuadamente con sus funciones (...) un currículum común y único en la etapa obligatoria de la enseñanza garantiza la igualdad de oportunidades (Muntaner, 2014).

Para abordar esta dimensión práctica, los y las docentes deben comprender el currículum como un elemento de justicia educativa, por lo que deben ser críticos y críticas ante propuestas como las adecuaciones curriculares contextualizadas.

Esta dimensión práctica es desarrollada por autores y autoras como Fernández Batanero (2013), López Melero (2018), Moliner et al. (2017), Muntaner et al. (2018) y Rappoport y Echeita (2018).

- **El trabajo colaborativo de la comunidad que tenga como objetivo el aprendizaje de todo el alumnado**

El trabajo colaborativo y comunitario sirve para establecer y fomentar redes de apoyo entre profesionales, no profesionales y agentes educativos. Esta perspectiva requiere de un enfoque ecológico, sistémico y emancipatorio (Moliner et al., 2017).

El profesorado inclusivo comprende que la enseñanza no solo depende de las acciones que se desarrollan en las aulas y que todos los contextos e interacciones son fundamentales para el aprendizaje. La colaboración proporciona opciones de aprendizaje nuevas al estudiantado, que surgen de diálogos coherentes con los objetivos educativos.

Esta dimensión práctica es profundizada por autores y autoras como Booth et al. (2002), Moliner et al. (2017), Rappoport y Echeita (2018), Rivero (2017), Rodríguez-Martín (2017), Sanahuja et al., (2020), entre otros y otras.

4.2.2 Prácticas educativas renovadoras

Por otro lado, no podemos dejar de mencionar el aporte a la práctica pedagógica transformadora que han desarrollado los y las integrantes de diversos MRP en España, quienes bajo el alero de la remembranza de los ideólogos y las ideólogas de la Escuela Nueva, recuperan y repiensen prácticas educativas generadas hace más de 100 años.

La primera acción que defienden en los MRP es la pertinencia de mantener las aulas abiertas a la participación de toda la comunidad, validando el conocimiento generado por esta. Para alcanzar este objetivo, la implementación de proyectos pedagógicos es esencial, así como el compartir saberes con el estudiantado (Madera y Sánchez, 2017).

La segunda acción se corresponde con nivel académico, las acciones pedagógicas apelan a un modelo flexible e individualizado y colaborativo. La Escuela Nueva impulsa las metodologías activas y participativas:

Con estrategias y materiales didácticos e interactivos que permiten la creación de ambientes que promueven el aprendizaje activo, colaborativo y significativo a partir de la construcción de conocimiento, haciendo, jugando y aprendiendo a aprender, todo ello con la orientación y el acompañamiento permanente del docente (Colbert, 2010, p.10).

La tercera acción tiene relación con los valores, los maestros y las maestras renovadores fortalecen espacios de aprendizaje en donde los valores se aprenden y desarrollan sobre las mismas relaciones humanas y no como un tema de estudio. La educación centrada en valores tiene la finalidad de fortalecer la ciudadanía responsable y se genera viviendo la democracia en la escuela. López-Noreña (2010) pone especial énfasis en dos valores: la autonomía, que genera la virtud de la tolerancia y la solidaridad que fortalece la igualdad.

Si hablamos de MRP y Escuela Nueva no podemos dejar de lado las prácticas de la propuesta freinetiana, muy importante para esta tesis doctoral, la cual expone la autonomía y la solidaridad colaborativa como elementos transversales de la educación de las personas. Desde este enfoque se declara que el modelo educativo empleado en la escuela tradicional concibe a los niños y las niñas “como seres imperfectos que necesitan forzosamente de los adultos para poder aprender, de manera que sus capacidades y su autonomía quedan totalmente olvidadas” (Santaella y Martínez Heredia, 2017, p. 362). Los y las docentes freinetianos, a partir de un deseo de desalienación del estudiantado, promueven que la escuela es el lugar en donde se desarrollan todas las potencialidades del alumnado y la educación es la facilitadora del crecimiento personal: la escuela es de los educandos, no de las materias (Freinet, 1983).

Para poner en práctica la teoría de Freinet, se debe concebir que la principal finalidad del trabajo educativo es potenciar las capacidades del alumnado, facilitando su crecimiento personal. A esto se debe agregar el autoconocimiento del niño y la niña a través del trabajo autónomo, el cual se logra fomentando la curiosidad, motivación y la incertidumbre para obtener respuestas dentro de un proceso centrado en su propia investigación y aprendizaje.

En la teoría de Freinet el proceso de reflexión sobre el trabajo de niños y niñas no puede faltar, y es el profesorado quien se transforma en un promotor y facilitador de dicha reflexión (Romero, 2010). La pedagogía freinetiana (Freinet, 1978, 1983) ofrece un sinfín de alternativas prácticas que fortalecen los procesos de toma de decisión y, mejor aún, su desarrollo desde las virtudes de la democracia. La lógica educativa de Freinet caracteriza a los niños y niñas como personas completas con grandes capacidades, destacando de esta manera sus habilidades para aprender de forma autónoma. El autor y quienes heredaron su legado (Peyronie, 2001; Santaella y Martínez, 2017; entre otros y otras) buscan sustituir las lecciones o clases magistrales por técnicas más activas y participativas, para ello el tanteo experimental y una concepción del aprendizaje basado en la investigación y la experiencia serían acciones clave.

El legado más claro de esta concepción son las técnicas Freinet. Una serie de propuestas educativas que tienen la intención de transformar la escuela permitiendo a niños y niñas llegar tan lejos como quieran sobre la base de sus propios intereses y capacidades (Freinet y Salengros, 1976). El trabajo del educando se transforma en el motor de esta propuesta pedagógica (Chourio y Segundo, 2008) así como su propia planificación del aprendizaje.

Entre las técnicas Freinet relacionadas podemos destacar:

- Los planes de trabajo: el alumnado planifica colectivamente su trabajo respecto a las decisiones de aprendizaje tomadas en conjunto con el docente. El plan es organizado y gestionado por los niños y las niñas respecto a los objetivos y tareas planteadas.
- La asamblea: es la oportunidad dialógica que tiene un grupo para debatir, exponer o compartir su proceso educativo. Se analizan las acciones que se realizan en la escuela, los problemas que hayan surgido, los planes de aprendizaje futuros (proyectos), etc. La asamblea, según Freinet, aborda principalmente temas morales y desarrolla la autonomía para la toma de decisiones individuales y colectivas.
- Las conferencias: son presentaciones personales que hacen niños y niñas sobre un tema de interés personal o colectivo. En ellas se establece una discusión grupal sobre el tema tratado por lo que se deben preparar y planificar previamente.
- El trabajo por proyectos y el trabajo en el medio natural: formas en la cuales los niños y las niñas producen conocimiento sobre la base de sus propias preguntas y el desarrollo de investigaciones contextualizadas.

Exponemos que en esta síntesis hemos integrado ejemplos teóricos expuestos desde investigaciones de orientación crítica o emancipatoria y claramente situados en los ideales de la educación inclusiva que defendemos. Sin embargo, también existen otras muchas teorías sobre las prácticas educativas del profesorado inclusivo que no hemos integrado a este trabajo doctoral, pues conciben el pensamiento práctico como práctica formal —Aparicio (2016); Angenscheidt y Navarrete (2017) o Lledó y Arnaiz (2010), por mencionar algunas—.

Queremos ser enfáticos en este punto, ya que al realizar este marco teórico nos encontramos con muchísimas investigaciones que observan la práctica formal del profesorado sin acceso real al acto educativo. Estas investigaciones estudian las prácticas por medio de cuestionarios o encuestas que mucho pueden decir sobre la actitud del docente frente a la inclusión, pero no aportan al estudio efectivo de las acciones educativas, las cuales generalmente se analizan mediante otros medios técnicos (observación, diarios de campo, diarios del profesorado, etc.).

4.3 Relación entre el pensamiento práctico y las prácticas educativas del profesorado

La formulación de una teoría que integre el pensamiento práctico y las prácticas educativas de los y las docentes no ha sido desarrollada extensivamente en el campo de la investigación sobre inclusión educativa (ver más en el capítulo III de esta tesis doctoral). Generalmente se desarrollan estudios sobre las actitudes del docente frente al tratamiento de la diversidad, o se estudian

prácticas educativas de éxito por separado, de ahí el interés del trabajo desarrollado en esta investigación predoctoral.

Se ha aceptado que el desarrollo de actitudes positivas del profesorado frente a la inclusión es fundamental para desarrollar prácticas inclusivas, y esta es una hipótesis lógica, pues sin un deseo de cambio es improbable que se efectúen transformaciones educativas. Sin embargo, es casi inexistente la investigación que analice la importancia de las actitudes en la realización efectiva de prácticas que fortalezcan el aprendizaje de todo el estudiantado (van Kraayenoord, 2007; Saloviita, 2018).

Leatherman (2007) se refiere extensamente a este problema expresando que, al ser la educación inclusiva un proceso contextual, es difícil desarrollar una teoría universal. De acuerdo con su investigación, la actitud de los maestros y las maestras hacia la inclusión influye notablemente en el éxito educativo de todo el alumnado, solo si por éxito entendemos que el alumnado alcance de todos los objetivos propuestos por el o la docente durante el acto educativo. La autora cuestiona que muchas veces las mediciones de éxito educativo, o progreso educativo, se miden desde el alcance de los objetivos del currículum normativo. La estandarización de los resultados de aprendizaje, entonces, sería la principal barrera que tiene este tipo de investigación.

Kaur et al. (2015) suman otro tipo de dificultades al desarrollo de estos estudios, exponiendo que la investigación que analiza la incidencia de las actitudes sobre las prácticas docentes inclusivas generalmente es de tipo transversal, por lo que carece de fuentes para determinar las causas y efectos de las transformaciones planificadas por los docentes en pos del aprendizaje del estudiantado (como sí se puede observar en estudios que se realizan a lo largo del tiempo).

Ahora bien, sí existen estudios y teorías que se han desarrollado desde el enfoque de la atención de la diversidad, siendo destacable el trabajo de Chiner (2011), quien expone que las actitudes positivas sí inciden en las prácticas pedagógicas de atención a la diversidad cuando se cumplen ciertos criterios contextuales: se planifica y enseña en grupos heterogéneos, se realiza atención individualizada y se trabaja en colaboración (dentro del aula, fuera del aula y entre los diversos actores y actrices del acto educativo).

Con todo, son muchas más las investigaciones que desarrollan una idea contraria, Hughes et al. (2007), McLeskey y Waldron (2002) o Scott et al. (1998), por mencionar algunas, exponen que la actitud positiva de los y las docentes es incoherente con la prácticas, ya que muchas veces ante el reto de la atención a la diversidad el profesorado delega su responsabilidad a apoyos externos,

realiza agrupamientos homogéneos, realiza adecuaciones curriculares contextualizadas y genera ambientes educativos poco colaborativos.

Ante las anteriores indagaciones, pensamos que es fundamental realizar estudios que puedan profundizar en la relación que existe entre estos dos importantes factores, para no dar por hecho que bastan solo actitudes positivas ante la inclusión para generar verdaderas transformaciones en la escuela.

Actualmente, se está confiando en la creación de acciones que fortalezcan las actitudes positivas hacia la inclusión, sobre todo la capacitación del profesorado sobre el tema y el acceso a redes de colaboración (Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018; González-Monteagudo y Zamora-Serrato, 2019). Sin embargo, estas acciones no han mejorado el problema a nivel general, ya que siguen existiendo escuelas que marginan, segregan y excluyen sin que nadie haga algo para cambiar la situación.

¿Será posible que existan una escuela o un profesorado incoherente entre lo que dice y práctica? ¿Cómo piensa y practica el profesorado realmente inclusivo? ¿Será posible identificar factores que puedan ser replicables en las actuaciones de éxito educativo?

Ante estas problemáticas hemos diseñado una investigación con la que buscamos responder algunas de estas preguntas.

CAPÍTULO III. PENSAMIENTO DOCENTE Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA INCLUSIÓN

1. Preámbulo del capítulo

Como hemos señalado en apartados anteriores, los fenómenos de inclusión educativa son plurisignificativos, pues dependen de las complejidades de las sociedades en las que se efectúan, y universales, ya que son un derecho humano.

Sabemos entonces que el cumplimiento de los objetivos de una educación para todas las personas implica una serie acciones que se han centrado en la generación de cambios o modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias en el aparato educativo (UNESCO, 2005). Sin embargo, al ser la inclusión educativa un proceso reflexivo, requiere de meditaciones profundas que analicen aquellos factores que impactan directamente en la eliminación de la exclusión, la marginación y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje de quienes por derecho se educan.

Observando el panorama internacional y el gran corpus teórico que enmarca nuestro tema de investigación, señalamos que para nosotros la inclusión educativa representa todas aquellas

acciones que hagan frente a las formas de discriminación y situaciones que impidan la realización del derecho de la humanidad a la educación, que tengan en cuenta la diversidad y las necesidades de todo el alumnado y que garanticen no solo su presencia, sino también su participación y progreso en el aprendizaje (UNESCO, 2015). En esta línea, estamos de acuerdo con que la educación inclusiva es la única alternativa con la que contamos para lograr la igualdad, equidad y justicia en las sociedades, tal cual como lo manifiestan nuestros autores y autoras de referencia: Ainscow et al. (2006), Graham y Slee (2008), Arnaiz (2012), Costelo y Boyle (2013), entre otras y otros. También señalan que la estructura social que impera está caracterizada por una excesiva individualización y homogeneización de la humanidad, lo que indica un contexto poco favorable para comprender los fines de la misma educación (Santos Guerra, 2010).

Ahora bien, respecto a los elementos imprescindibles para el logro de una educación para todos, nuestra teoría enfatiza el papel de los y las docentes. Su pensamiento y acción han captado especial interés por quienes en los últimos lustros han estudiado los fenómenos de inclusión educativa, señalando que son unos de los principales actores y actrices para el impulso y fortalecimiento de acciones coherentes con el derecho a una educación de calidad en las aulas del mundo (Fernández Batanero, 2013; Salend y Duhaney, 1999).

A partir de esta premisa y atendiendo a nuestros objetivos de investigación, hemos desarrollado dos revisiones de la literatura actual: una, orientada a definir cómo la investigación educativa ha estudiado las relaciones entre el pensamiento y la práctica educativa de maestros y maestras respecto a los objetivos de la educación inclusiva, y otra, orientada a identificar aquellas prácticas educativas del profesorado más citadas por la literatura que analiza la inclusión educativa bajo nuestra misma conceptualización teórica.

Para fortalecer nuestros aprendizajes metodológicos e investigativos decidimos optar por la realización de una revisión sistemática de la literatura (Urrutia y Bonfill, 2010) y una revisión sistematizada de la literatura (Codina, 2018). En ambos casos nos ceñimos a las indicaciones metodológicas de los autores y las autoras de referencia, por lo que las dos investigaciones documentales poseen diferencias diversas.

Ambas revisiones corresponden a investigaciones bibliográficas enmarcadas en la tesis doctoral, cuyos resultados han sido publicados de forma extensa (Gajardo, 2019c; Gajardo y Cáceres, 2022; Gajardo y Torrego-Egido, 2020a). Algunas de las conclusiones de la síntesis que presentamos a continuación probablemente presenten concordancias textuales con dichas publicaciones.

2. Impacto de las actitudes sobre las prácticas educativas: un estado de la cuestión

2.1 Planteamiento del objetivo de la revisión sistemática

Nuestra primera búsqueda se llevó a cabo en el primer cuatrimestre de 2019 y corresponde a una revisión sistemática de la literatura (Urrutia y Bonfill, 2010) publicada entre 2009 y 2019. Tuvo por objetivo describir cómo se ha estudiado la relación entre las actitudes —o pensamiento práctico (Perrenoud, 2008)— con las acciones de los y las docentes respecto a la inclusión educativa.

Esta revisión nace de los hallazgos de una investigación exploratoria previa en la que notamos que existía bastante investigación empírica que analizaba el pensamiento docente respecto a la inclusión educativa, pero escasa investigación sobre prácticas educativas inclusivas dentro y fuera del aula (Gajardo, 2017). A ello se sumaba la no existencia (a la fecha) de revisiones bibliográficas que caracterizasen por medio de métodos fiables la literatura publicada.

La importancia de estudiar esta temática es clave, pues se ha declarado más de una vez que una actitud positiva de los y las docentes hacia la inclusión se relaciona con un mayor uso de estrategias inclusivas en las aulas (Ballone y Czerniak, 2001; Cheuk y Hatch, 2007; Lai y Gill, 2014; Lee et al., 2015). Sin embargo, algunas propuestas de nuestros autores y autoras de referencia declaran que el discurso positivo hacia la inclusión educativa avanza más rápido y con más seguridad que las prácticas (Arnaiz, 2011), lo que genera un ambiente en el que “se carece muchas veces de mecanismos que permitan su desembarco de manera definitiva en las escuelas” (Arnaiz y Guirao, 2015, p. 46).

Al observar este panorama decidimos aceptar este desafío, y específicamente, nos propusimos analizar la literatura internacional publicada, poniéndonos como objetivo identificar el concepto de inclusión que en ella se desarrolla, conocer las barreras y oportunidades de acción que los autores y las autoras señalan e identificar si se clarifica o no la incidencia de las actitudes —sean estas positivas o negativas— sobre los procesos de inclusión en las prácticas educativas del profesorado.

2.2 Método seleccionado: revisión sistemática de la literatura

Para desarrollar los objetivos propuestos y generar un banco de datos relevante y representativo, seleccionamos un método válido y fiable. Al ser nuestra primera experiencia con literatura

internacional y multi-idioma, nos decantamos por el método desarrollado por Lipsey y Wilson (2001) para revisiones sistemáticas y metaanálisis en Ciencias Sociales.

Una revisión sistemática tiene como objetivo identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar todos los estudios empíricos relevantes publicados en un espacio de tiempo y tema determinado. Usualmente expone un método claro, para que pueda ser replicable en el tiempo y es eminentemente descriptivo, por lo que sus resultados siempre tenderán a exponer las características de los estudios.

Para asegurar la sistematicidad del proceso nos guiamos por las acciones metodológicas que se exponen en la declaración PRISMA [*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*] adaptada a la investigación en Ciencias Sociales (Urrutia y Bonfill, 2010). La declaración PRISMA corresponde a una guía con 27 indicadores para mejorar la integridad de los informes de revisiones sistemáticas y/o metaanálisis. En nuestro estudio nos decantamos por siete indicadores: 1. Establecer criterios de elegibilidad, 2. Describir fuentes de información, 3. Presentar la estrategia de búsqueda, 4. Especificar el proceso de selección de estudios, 5. Describir los métodos de extracción de datos, 6. Generar una lista de datos, 7. Realizar una síntesis de datos, 8. Presentar las características de los datos (PICOS) y 9. Presentar una síntesis de datos.

2.2.1 Descripción del método

Generamos seis criterios de inclusión. Los artículos que se fueran a seleccionar debían:

- a) Exponer evidencias obtenidas en investigaciones empíricas: nos centramos en investigaciones que buscasen adquirir conocimiento mediante la observación y la experiencia directa o indirecta en contextos específicos de estudio.
- b) Centrarse en procesos de inclusión educativa: buscamos integrar investigaciones cuyos marcos teóricos abarcasen procesos de inclusión educativa.
- c) Analizar y/o identificar actitudes y prácticas de docentes para la inclusión: los documentos debían mencionar los temas de investigación ligados a los objetivos de la revisión.
- d) Establecer relación entre las actitudes y las prácticas para la inclusión en educación de docentes: los documentos debían exponer las relaciones entre los temas de investigación seleccionados.
- e) Estar publicados entre los años 2009 y 2019: las investigaciones debían ser actuales y/o contemporáneas a la revisión sistemática.

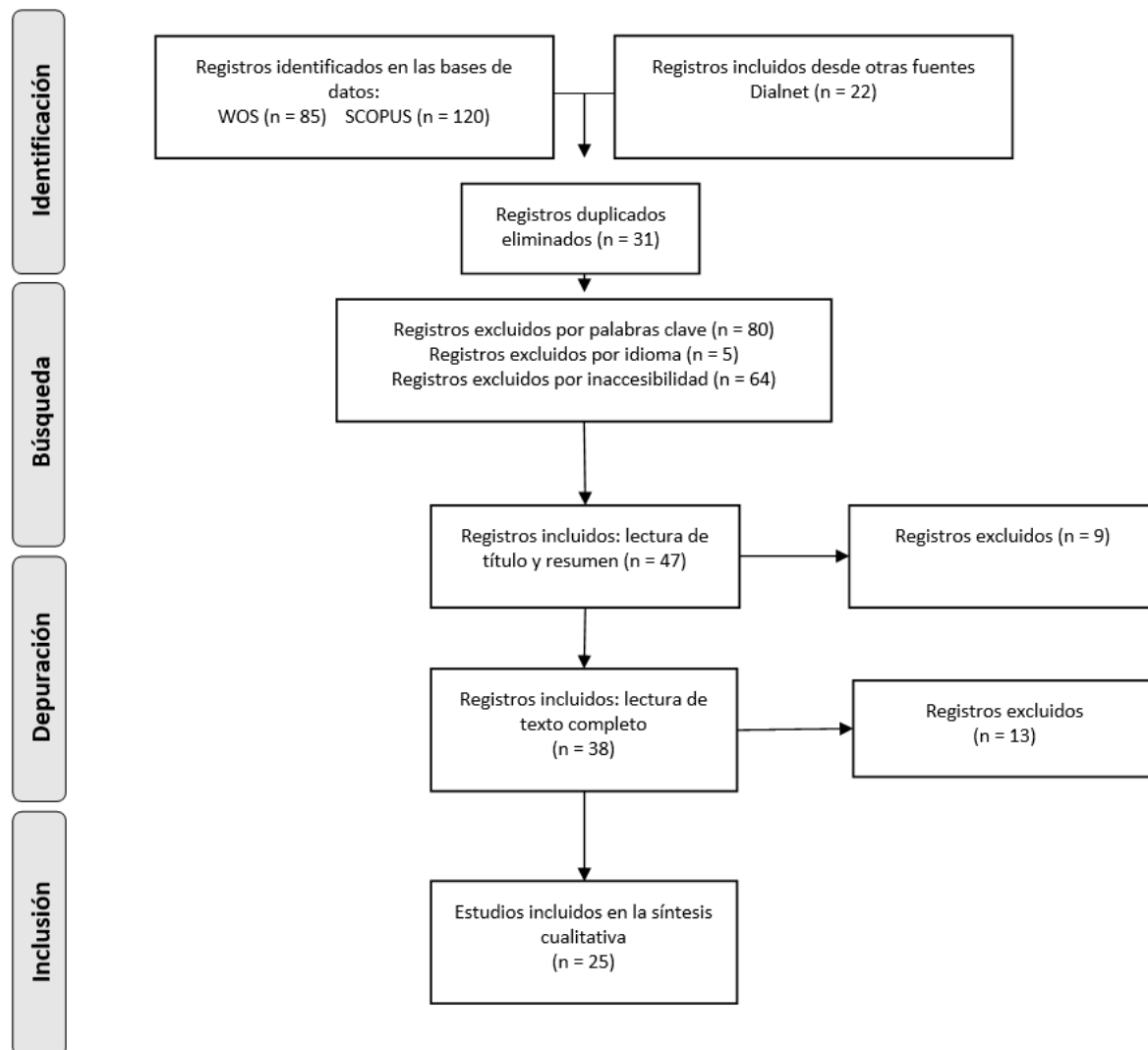
- f) Estar publicados en revistas arbitradas: los documentos debían asegurar su calidad por medio de las estrategias señaladas en sus fuentes de publicación.
- g) Ser asequibles y accesibles a todas las personas: los documentos debían estar publicados de forma completa y en formato legible.

Realizamos la búsqueda en la base de *datos Web of Science Core Collection (WOS) y Scopus*, en el dominio de investigación de las Ciencias Sociales entre los años 2009 y 2019. A esta búsqueda le agregamos una revisión de publicaciones en el portal de difusión *Dialnet* siguiendo los mismos parámetros de selección. Se utilizaron las palabras clave "attitudes" "practices" "inclusive education" "teachers" (y su respectiva traducción al castellano).

La búsqueda por palabras clave generó un total de 227 resultados, los cuales se analizaron por medio de la lectura de títulos y resúmenes. Para la creación de un banco de datos potencial a partir de esta primera revisión que fuera abarcable a las características de nuestro estudio, seleccionamos para una segunda y tercera revisión solo aquellas publicaciones que expresasen los criterios de inclusión en sus títulos y resúmenes, lo que generó la exclusión de un total de 191 textos. Los 36 documentos incluidos como corpus general se sometieron a una lectura reflexiva a texto completo. En esta última revisión 11 publicaciones fueron excluidas por no cumplir con los criterios básicos de selección, por lo que se consiguió un banco de datos final de 25 artículos. En la figura 2 exponemos una síntesis del proceso y en la tabla 3 exponemos el banco final de datos:

Figura 2

Flujo PRISMA de la revisión sistemática



Nota. Elaboración propia a partir de la propuesta de Urrutia y Bonfill (2010).

Tabla 3*Banco de datos final*

Autores	Año	País	Título	Palabras clave	Tipo de estudio
Hersh, M., and Elley, S.	2019	Polonia	Barriers and enablers of inclusion for young autistic learners: lessons from the Polish experiences of teachers and related professionals	Autism; Inclusion; Learning; Teaching; Teachers; Professionals; Poland; International	Cualitativo y cuantitativo por medio de encuestas
Carew, M.T., Deluca, M., Groce, N., and Kett, M.	2019	Kenia	The impact of an inclusive education intervention on teacher preparedness to educate children with disabilities within the Lakes Region of Kenya	Disability; inclusion; self-efficacy; concerns; beliefs; attitudes; practices	Cuantitativo por medio de encuestas
Tamakloe, D.	2018	Ghana	A Case Study of Preschool Teachers' Pedagogical Behaviors and Attitudes Toward Children with Disabilities	Bourdieu; Disability; Ghana; Inclusive pedagogy; Preschool teachers	Cualitativo por medio de observación y entrevistas
Zhu, J., Li, H., and Hsieh, W.Y.	2017	Hong Kong	Implementing inclusive education in an early childhood setting: a case study of a Hong Kong kindergarten	Early childhood settings; inclusive education; Hong Kong; special educational needs; stakeholders' perspectives	Cualitativo por medio de observación, entrevistas y análisis de documentación
Damianidou, E., and Phtiaka, H.	2017	Chipre	Implementing inclusion in disabling settings: the role of teachers' attitudes and practices	Inclusive education; disabled students; secondary education teachers; mixed methods research; Cyprus education	Cualitativo y cuantitativo por medio de encuestas y entrevistas
Saloviita, T.	2017	Finlandia	How common are inclusive educational practices among Finnish teachers?	Inclusive education; Finland; co-teaching; group work; differentiation; teachers	Cuantitativo por medio de encuestas

Schlessinger, S.	2017	EE. UU.	Reclaiming teacher intellectualism through and for inclusive education	Inclusive education; politics of education; special education	Cualitativo por medio de entrevistas y observación
Young, K., McNamara, P.M., and Coughlan, B.	2017	Irlanda	Authentic inclusion-utopian thinking? Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education	Special education; Teachers; Beliefs; Attitudes; Autism spectrum; disorder, Inclusive education	Cualitativo por medio de entrevistas
Gómez, L., Castillo, R., Camacho, A., Sánchez, Y.S y de la Peña, C.	2017	República Dominicana	Análisis de las actitudes y prácticas inclusivas en República Dominicana	inclusive education; inclusion; teacher	Cuantitativo por medio de cuestionarios
Majoko, T.	2016	Zimbabue	Effectiveness of special and inclusive teaching in early childhood education in Zimbabwe	Children with disabilities; early childhood education; inclusive education; special education; Zimbabwe	Cualitativo por medio de entrevistas y observación
Bešić, E.C, Paleczek, L., Krammer, M., and Gasteiger-Klicpera, B.	2016	Austria	Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view	Inclusive education; teachers' attitudes; individualized instruction; classroom composition; co teaching	Cualitativo por medio de Entrevistas
Russak, S.	2016	Israel	Do inclusion practices for pupils with special educational needs in the English as a foreign language class in Israel reflect inclusion laws and language policy requirements?	Curriculum and instruction; education policy; inclusive education; special education needs; English as a foreign language	Cuantitativo por medio de cuestionarios
Kaur, A., Noman, M., and Awang-Hashim, R.	2016	Tailandia	Exploring strategies of teaching and classroom practices in response to challenges of inclusion in a Thai school: a case study	inclusive education; Thailand; classroom practices; strategies; attitudes; Thailand education	Cualitativo por medio de entrevistas y observación
Garzón, P., Calvo, M., y Orgaz, M.B.	2016	España	Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado	Inclusive education; attitudes; strategies teachers; special	Cuantitativo por medio de cuestionarios

				educational needs; disability; quantitative methodology	
Elder, B.C., Damiani, M.L., and Oswago, B.O.	2015	Kenia	From attitudes to practice: utilizing inclusive teaching strategies in Kenyan primary schools	international disability law; UNCRPD; international inclusive education; Eastern Africa; capacity-building	Cualitativo por medio de observaciones, trabajo colaborativo y cuestionarios
Westbrook, J., and Croft, A.	2015	Tanzania	Beginning to teach inclusively: An analysis of newly qualified teacher pedagogy in lower primary classes in Tanzania	Attitudes; Disabilities Teachers; Beginning teacher induction; Education for all; Low-income countries; Inclusive education	Cualitativo y cuantitativo por medio de cuestionarios, entrevistas y observación
Sharma, U., and Mannan, H.	2015	Reino Unido	Do attitudes predict behavior-an (UN) solved mystery?	Attitudes; Inclusive education; Pre-service education; Theory of planned behavior (TPB)	Revisión teórica
Wang, L., Wang, M., and Wen, H.	2015	China	Teaching Practice of Physical Education Teachers for Students with Special Needs: An Application of the Theory of Planned Behavior	inclusive education; inclusive physical education; physical education; professional development; students with disabilities; teaching practice	Cualitativo por medio de observación y entrevistas
Tiwari, A., Das, A., and Sharma, M.	2015	India	Inclusive education a “rhetoric” or “reality”? Teachers' perspectives and beliefs	Inclusive education; Special education; Beliefs; Disability; India Teachers; Policy	Cualitativo por medio de Entrevistas
Yeo, L.S., Chong, W.H., Neihart, M.F., and Huan, V.S.	2014	Singapur	Teachers' experience with inclusive education in Singapore	children with special needs; special education; inclusion; Singapore primary schools	Cualitativo por medio de grupos focales

Gunnporsdottir, H., and Bjarnason, D.S.	2014	Islandia	Conflicts in teachers' professional practices and perspectives about inclusion in Icelandic compulsory schools	inclusive education; teachers' perspectives; teachers' professional practices	Cualitativo por medio de entrevistas, revisión documental y observación
Mackey, M.	2014	EE. UU.	Inclusive education in the United States: Middle school general education teachers' approaches to inclusion	Disabilities; Inclusion, Middle School Teachers; General Education; Attitudes toward Disabilities; Educational Planning; Teacher Attitudes, Expectation; Educational Strategies; Positive Attitudes; Educational Practices	Cualitativo por medio de entrevistas, revisión documental y observación
Yan, Z., and Sin, K.F.	2013	Hong Kong	Inclusive education: Teachers' intentions and behavior analyzed from the viewpoint of the theory of planned behavior	Intention; behavior; inclusive education; the theory of planned behavior; structural equation modelling	Cuantitativo por medio de encuestas
David, R., and Kuyini, A.	2012	India	social inclusion: Teachers as facilitators in peer acceptance of students with disabilities in regular classrooms in Tamil Nadu, India	Disabilities; Inclusion; Self Efficacy; Student Attitudes; Social Status; Foreign Countries; Classroom Environment; Mainstreaming; Attitudes toward Disabilities; Interviews; Teacher Attitudes; Classroom Techniques	Cuantitativo por medio de cuestionarios, entrevistas y observación.
Starczewska, A., Hodkinson A., and Adams G.	2011	Polonia	Conceptions of inclusion and inclusive education: A critical examination of the perspectives and practices of teachers in Poland	Poland; inclusion; disability; special educational needs; integration.	Cualitativo por medio de revisión documental y entrevistas

Nota. Tabla extraída de Gajardo y Torrego-Egido (2020a).

El método de extracción de datos que utilizamos para el análisis y caracterización de los estudios se basó en una revisión detallada de los textos a partir de una codificación abierta deductiva (Andréu, 2002) con apoyo del software para el análisis cualitativo de datos Atlas Ti. V7.

Las acciones que se contemplaron en el método fueron las siguientes:

- a) Caracterización descriptiva de las publicaciones: tipos de investigación y contextos de estudio.
- b) Identificación teórica conceptual de la inclusión educativa en las publicaciones: concepto de inclusión educativa.
- c) Identificación de barreras y propuestas de mejora para el desarrollo de la inclusión educativa en las publicaciones.
- d) Identificación de factores: prácticas inclusivas y actitudes respecto de la inclusión educativa de profesionales docentes.
- e) Identificación de las relaciones: definir si existe incidencia o no entre los factores.
- f) Identificación de posibles futuras líneas de investigación.

2.3 Principales resultados

2.3.1 Caracterización de las publicaciones que componen el banco de datos

Los estudios se caracterizan por una heterogeneidad tanto del contexto como de las perspectivas teóricas y los paradigmas de investigación implicados.

El tipo de investigación más desarrollado es de origen cualitativo que se expresa en 15 ejemplos. En este enfoque el estudio de caso es el diseño más utilizado (ocho ejemplos). Le siguen en orden de preferencia los estudios con diseños de análisis de contenido y/o discurso (5 ejemplos), los que utilizan el diseño biográfico (un ejemplo) y la investigación acción (un ejemplo).

Respecto a las técnicas de recolección de datos en las investigaciones cualitativas, la entrevista semiestructurada y/o en profundidad está presente en 13 de los 15 estudios, la observación participante (o no participante) se utiliza en 10 de los estudios, la revisión documental en cinco de los casos y el cuestionario en uno de los estudios.

Las investigaciones de tipo cuantitativo se expresan en siete casos del total del banco de datos. En este enfoque el diseño correlacional es más desarrollado, presentando cinco ejemplos en los estudios cuantitativos. En esta línea, el diseño cuasiexperimental como el ex post facto tuvieron un ejemplo por cada caso.

En lo que se refiere a las técnicas de recolección de datos en las investigaciones de origen cuantitativo, el cuestionario se aplica en cuatro de los siete casos y la encuesta en tres estudios. Tanto la entrevista semiestructurada como la observación no participante se presentan como apoyo en uno de los casos, acompañando a las anteriores técnicas.

Las investigaciones que se declaran bajo la tipología mixta son tres. En este enfoque impera la investigación secuencial (dos ejemplos) y el estudio de caso (un ejemplo). Las técnicas de recolección de datos incluyen la encuesta (en dos ejemplos), el cuestionario (en un ejemplo), la entrevista semiestructurada (en un ejemplo) y la observación no participante (en un ejemplo).

En lo que refiere a la situación geográfica, en su gran mayoría los estudios analizan situaciones en zonas territoriales delimitadas (municipios, regiones, distritos o comunidades) de países tan diversos como: EE. UU., España, Ghana, Hong Kong, India, Irlanda, Islandia, Israel, Kenia, Polonia, Reino Unido, República Dominicana, Singapur, Tailandia, Tanzania y Zimbabue. Solo un estudio analiza una realidad nacional (Saloviita, 2017, para el caso de Finlandia). En términos territoriales se observa una distribución equitativa de ejemplos del mundo oriental y occidental.

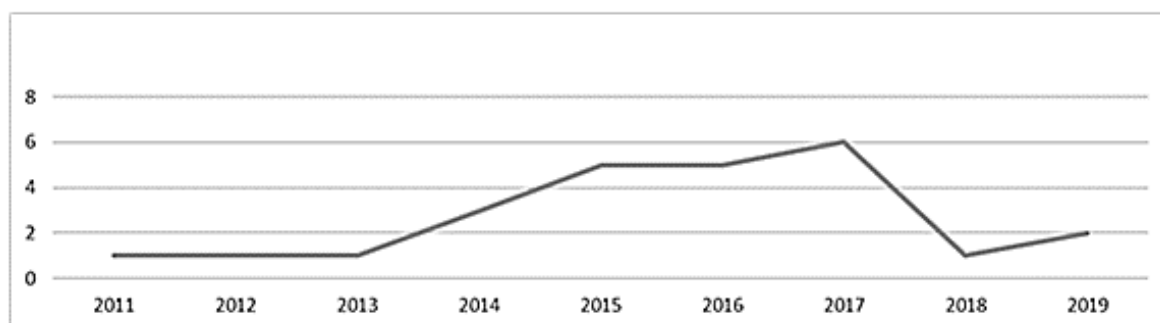
En relación con las características de las poblaciones participantes de los estudios, identificamos una clara tendencia a analizar entornos urbanos; de hecho, solo dos estudios analizan la situación de escuelas rurales (Elder et al., 2015 y Tamakloe, 2018). Por otro lado, la cantidad de participantes depende del tipo de estudio realizado: en los estudios de origen cuantitativo los participantes varían entre 2135 (Saloviita, 2017) y 60 (Gómez et al., 2017) y en los de origen cualitativo los participantes están entre 41 (Yeo et al., 2014) y uno (Kaur et al., 2016).

Respecto al género de los y las participantes de los estudios se identificó un 73% de representación femenina y un 27% de representación masculina.

En lo que concierne a la frecuencia de publicación de estudios que analizan las implicaciones que tienen las actitudes sobre las prácticas de docentes para la inclusión educativa (figura 3), se puede observar un aumento considerable de publicación entre el 2014 y el 2017, que va en descenso hacia el año 2018 y comienza a repuntar en el 2019.

Figura 3

Frecuencia de publicación entre los años 2009 y 2019



Nota. Figura extraída de Gajardo y Torrego (2020)

2.3.2 Identificación del concepto de inclusión educativa en el banco de datos

El concepto de inclusión educativa se analiza en las publicaciones desde dos ejes:

- a) El concepto de inclusión incluido en la delimitación teórica de los estudios.
- b) El concepto de inclusión que conciben las y los docentes participantes de los estudios.

En el primer eje, el significado de la inclusión educativa suele construirse desde un marco común universal que señala las obligaciones que las naciones han adquirido al adherirse a los objetivos y propuestas de la educación para todos. En este contexto es común encontrarse con publicaciones que citen acuerdos internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), la Declaración mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), la Declaración de Salamanca, el Marco para acción sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), el Foro mundial de educación (UNESCO, 2000) y/o la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006).

Si bien algunas de las propuestas no mencionan los anteriores acuerdos (Russak, 2016; Schlessinger, 2017; Tamakloe, 2018; Zhu et al., 2017), es común encontrar discursos orientados a la inclusión educativa como aquella respuesta para generar sociedades más equitativas desde el enfoque de los derechos humanos.

Son pocos los estudios ($n=3$) que no exponen la evolución histórica de la inclusión educativa desde un origen común: las propuestas de integración de personas en situación de discapacidad. En este punto, autores y autoras como Hersh y Elley (2019), Young et al. (2017) y Bešić et al. (2016) declaran en sus publicaciones que la inclusión educativa en sus contextos específicos sigue siendo un sinónimo de la integración educativa.

Por otro lado, observamos una tendencia clara a polarizar el punto de vista esencial de la inclusión educativa desde dos enfoques: uno centrado en las acciones para el efectivo desarrollo educativo de personas con “particularidades” en la escuela común y otro centrado en la consideración de las barreras contextuales en la escuela que impiden a todas las personas aprender.

Así, 18 de los 25 de estudios identifican el concepto de inclusión educativa como la incorporación efectiva en la educación institucionalizada de personas identificadas con diversas etiquetas (Necesidades Educativas Especiales, discapacidad, migración, entre otros).

En este punto, los estudios desarrollan como tema principal las acciones y el pensamiento docente sobre aquellos estudiantes que poseen ciertas singularidades, previamente identificadas (o diagnosticadas). Para apoyarse en este punto de vista, las autoras y los autores citan propuestas como las de Sharma et al. (2015) y Wapling (2016) para argumentar que muchas veces, al ser desconocidos o incomprendidos los procesos de inclusión educativa en la escuela, el punto de partida se debe dar desde lo que se observa como una situación problemática.

También hay estudios que se sitúan directamente en el paradigma del déficit (Majoko, 2016; Russak, 2016; Zhu et al., 2017), que define que los problemas son inherentes a las personas y no a los contextos, por lo que la educación inclusiva busca la relativa “normalización” de los sujetos.

Una segunda tendencia incluye siete de los 25 estudios totalizados, e identifica la inclusión educativa como el desarrollo de acciones que luchan contra las barreras contextuales que impiden que todos los y las estudiantes aprendan. Desde este paradigma se citan las propuestas de autores y autoras como Ainscow (2005); Ainscow et al. (2004) y Armstrong y Barton (2008), que sugieren que la inclusividad no solo asume y anticipa la diferencia humana, sino que valora la diferencia como una herramienta obligatoriamente necesaria para la educación. Así, la inclusión es aquella que busca interrumpir el binario de lo normal y lo anormal.

El segundo eje de análisis, concerniente a la forma en la que los participantes —docentes de escuela infantil, primaria y secundaria— identifican la inclusión educativa y las acciones para su implementación, se puede concretar en:

- a) Los y las docentes confunden el término inclusión con el de integración educativa (Bešić et al., 2016; David y Kuyini, 2012; Elder et al., 2015; Engelbrecht et al., 2015; Hersh y Elley, 2019; Majoko, 2016; Noman y Awang-Hashim, 2016; Russak, 2016; Saloviita, 2017; Schlessinger, 2017; Starczewska et al., 2011; Wang et al., 2015; Yeo et al., 2014; Young et al., 2017): en estos

- estudios se muestra un concepto de la inclusión educativa como todas aquellas acciones que se realicen para la incorporación de estudiantes vulnerables en las aulas comunes. En este eje, los y las docentes participantes de los estudios solo se refieren a aquellas prácticas o pensamientos dirigidos a un público específico, que posee caracterizaciones previamente definidas y que por ello requiere un tratamiento diferente al resto del grupo.
- b) Los y las docentes desconocen los paradigmas de la inclusión educativa (Tiwari, et al., 2015; Bešić et al., 2016; Elder et al., 2015; Engelbrecht et al., 2015; Gunnorsdottir y Bjarnason, 2014; Majoko, 2016; Noman y Awang-Hashim, 2016; Russak, 2016; Saloviita, 2017; Schlessinger, 2017; Starczewska et al., 2011; Tamakloe, 2018; Wang et al., 2015; Westbrook y Croft, 2015; Young et al., 2017): el concepto de inclusión es desentendido por los docentes, quienes manifiestan incomprensión sobre las disposiciones y objetivos de la inclusión educativa. La mayoría de los estudios que desentrañan este enfoque se realizan en países en los cuales las leyes educativas que fomentan la educación para todos y todas son nuevas y/o los participantes poseen carencias formativas.
- c) Las y los docentes no están de acuerdo con la inclusión educativa y las acciones para el logro de esta (Russak, 2016; Wang et al., 2015): cuando los estudios desarrollan la identificación de actitudes y prácticas para la efectiva inclusión de estudiantes con peculiaridades altamente estigmatizadas (discapacidades cognitivas graves o autismo), los docentes declaran un desacuerdo con los objetivos de la educación inclusiva. En este eje se identifica en los estudios un contexto desfavorable que impacta directamente en el pensamiento del docente.
- d) Las y los docentes poseen actitudes favorables con la inclusión de estudiantes que poseen etiquetas como NEE y/ discapacidad (Bešić et al., 2016; Carew et al., 2019; Damianidou y Phtiaka, 2017; Ferreira et al., 2015; Garzón et al., 2016; Gómez et al., 2017; Hersh y Elley, 2019; Mackey, 2014; Majoko, 2016; Schlessinger, 2017; Wang et al., 2015; Westbrook y Croft, 2015; Yan y Sin, 2013; Yeo et al., 2014; Young et al., 2017; Zhu et al., 2017): gran parte de los estudios identifican las actitudes de docentes respecto a la educación inclusiva. En general los participantes poseen convicciones favorables hacia la integración de colectivos marginados en las aulas, siempre considerando el acompañamiento y la formación necesarias para afrontar este desafío.
- e) Las y los docentes se comprometen con la inclusión de la diversidad en sus aulas y realizan prácticas en función de esta (Elder et al., 2015; Garzón et al., 2016; Schlessinger, 2017; Westbrook y Croft, 2015): corresponden a estudios que se dedican a identificar el pensamiento y acción de los participantes respecto a la educación como un derecho para todos, considerando la diversidad como un valor. En esta línea, los maestros y las maestras declaran

un compromiso colectivo y colaborativo con la educación de cada persona, considerando que todos poseen particularidades únicas y que estas son una herramienta más para el aprendizaje del grupo.

2.3.3 Visión de la inclusión y de las barreras identificadas en el banco de datos

Las investigaciones que analizamos demuestran una tendencia de los países a valorar los modelos de educación basados en la equidad, y con ello, propiciar el desarrollo de las capacidades del alumnado y adaptarse a sus necesidades, sin distinguir las condiciones personales o sociales que los definan. Esta valoración, casi siempre bienintencionada, se aplica por medio de normativas poco profundas, imperativas y poco participativas, asumiendo que los y las docentes y sus instituciones son quienes deben dar una respuesta certera, sin considerar que el cambio atiende a aristas más grandes: las culturales.

Los estudios de Gunnorsdottir y Bjarnason (2014), Hersh y Elley (2019), Majoko (2016), Starczewska et al. (2011), Tamakloe (2018) y Zhu et al. (2017), señalan una carencia generalizada de la implantación de la inclusión educativa en los contextos estudiados. Explican que los procesos son, en esencia, colaborativos y que por ello las maestras y los maestros participantes requieren de herramientas imprescindibles que por diversas circunstancias no poseen. Si se toma esta declaración —literal en algunos estudios— se puede expandir al total de las investigaciones que analizamos una carencia de desarrollo efectivo de procesos de inclusión educativa, esto porque en general se analizan situaciones particulares (de éxito o fracaso), justificando que la organización escolar actual no puede responder a la heterogeneidad del alumnado.

En línea con lo anterior, identificamos una lista de barreras que impiden la inclusión educativa en el banco de datos estudiado que tienen relación con las prácticas y pensamiento de los y las docentes:

- a) Organización y recursos: existen escasos recursos, sean estos materiales, formativos o personales, para la efectiva realización de la educación inclusiva (Bešić, et al., 2016; Engelbrecht, et al., 2015; Gómez et al., 2017; Hersh y Elley, 2019; Kaur et al., 2016; Majoko, 2016; Russak, 2016; Schlessinger, 2017; Sharma y Mannan, 2015; Tamakloe, 2018; Westbrook y Croft, 2015; Yeo, et al., 2014; Young et al., 2017; Zhu et al., 2017).
- b) Formación docente en prácticas inclusivas que acompañen las actitudes positivas: los estudios suelen identificar actitudes positivas que a veces son incompatibles con las prácticas educativas que realizan los y las docentes. En este eje, se identifica una carencia formativa en

- metodologías y estrategias pedagógicas para la efectiva inclusión (Carew, et al., 2019; Damianidou y Phtiaka, 2017; David y Kuyini, 2012; Elder et al., 2015; Garzón et al., 2016; Gómez et al., 2017; Hersh y Elley, 2019; Kaur et al., 2016; Majoko, 2016; Russak, 2016; Sharma y Mannan, 2015; Wang et al., 2015; Young et al., 2017).
- c) Poca flexibilidad legal en el currículum: las y los docentes se ven con las manos atadas ante el cambio de sus enfoques pedagógicos y sus condiciones laborales debido a disposiciones legales o contractuales, entre otras (David y Kuyini, 2012; Engelbrecht, et al., 2015; Gunnporsdottir y Bjarnason, 2014; Kaur et al., 2016; Schlessinger, 2017; Starczewska et al., 2011; Tamakloe, 2018).
- d) Concepciones poco coherentes sobre el concepto de inclusión educativa: las concepciones sobre educación inclusiva pueden ser negativas debido a la incomprensión del modelo educativo, siempre identificado en términos de integración de colectivos vulnerables en aulas comunes (Damianidou y Phtiaka, 2017; Engelbrecht, et al., 2015; Gunnporsdottir, y Bjarnason, 2014; Majoko, 2016; Starczewska et al., 2011).
- e) Escaso compromiso comunitario: existe poca comunicación y colaboración entre la escuela y las comunidades, lo que afecta directamente a los recursos con los cuales cuenta el profesorado en el aula (Elder et al., 2015; Majoko, 2016; Westbrook y Croft, 2015; Yeo, et al., 2014; Zhu et al., 2017).
- f) Carencia de reflexión constante: el profesorado no cuenta con espacios para reflexionar colectivamente con sus comunidades sobre los desafíos para la inclusión educativa (Bešić, et al., 2016; Damianidou y Phtiaka, 2017; Gunnporsdottir, y Bjarnason, 2014).

2.3.4 Propuestas de mejora señaladas en el corpus

Los estudios analizados desarrollan propuestas tanto de investigación como de acción en las siguientes áreas:

- **Fortalecer el desarrollo profesional docente bajo los conceptos de la equidad y la calidad**

Esta propuesta aparece en 12 de las publicaciones, las cuales apuntan a la formación continua de maestros y maestras que ya ejercen en las aulas. En tres de las propuestas se habla de la formación inicial de aquellos que eligen magisterio como carrera.

En el plano investigativo, se llama a la comunidad científica a ofrecer intervenciones coherentes con los contextos de investigación, traspasables y eficientes que puedan ser trasladados luego a la política pública.

- **Fortalecer las políticas dictadas con recursos variados siempre a disposición de las escuelas**

Al ser la inclusión educativa un derecho aceptado en convenciones internacionales, los países se ven obligados a ofrecer recursos necesarios para el desarrollo de escuelas inclusivas. Entre los recursos más propuestos se menciona la necesaria contratación de profesionales de apoyo en las aulas.

En el plano investigativo se propone a la comunidad científica buscar alternativas de financiamiento eficientes y coherentes con las características de cada contexto estudiado.

- **Generar propuestas colaborativas con los apoyos con los cuales cuentan los docentes**

Aquellos estudios que analizan contextos específicos de educación inclusiva evidencian una clara tendencia al aprovechamiento del apoyo en el aula de las y los profesionales que acompañan a los docentes (apoyos educativos). En este eje, cuatro estudios proponen fórmulas reflexivas para aprovechar la planificación de actividades y el efectivo desarrollo de clases con docencia participativa.

En el plano investigativo se solicita a la comunidad científica generar espacios de trabajo colaborativo para fortalecer las actitudes y prácticas coherentes con modelos que abogan por la educación para todos.

2.3.5 Incidencia de las actitudes sobre las prácticas

Nuestro estudio tiene como eje dos factores que en la literatura se mencionan como barreras o facilitadores de la inclusión: las prácticas y las actitudes respecto a la inclusión educativa.

Los estudios que se centran en la identificación de actitudes citan a autores y autoras como Avramidis y Norwich (2002), Ballone y Czerniak (2001), Leyser y Tappendorf (2001) o Sharma, et al. (2006) para aclarar la importancia de las predisposiciones de los y las docentes como barreras o facilitadores de prácticas inclusivas en la escuela. Rara vez los estudios constituyen un aporte a esta teoría (a excepción de Elder et al., 2015; David y Bawa, 2012; Garzón et al., 2015 y Sharma y Mannan, 2015), sino que la utilizan como fundamentación en la elección de su objeto de estudio.

Aunque no se menciona explícitamente, en los textos (Westbrook y Croft, 2015; Elder et al., 2015), se asume que los procesos de inclusión van más allá de las prácticas o actitudes de maestras o maestros (o comunidades educativas), indicando que el problema radica en que se están estudiando los fenómenos de inclusión educativa desde factores independientes y no desde su clara caracterización interaccionista: la inclusión no depende de lo que hagan o piensen los actores

por sí mismos, sino de las interacciones complejas que se dan en las escuelas para el aprendizaje de todas las personas (Morley y Croft, 2011).

Dos de los estudios desarrollados en Asia (Wang et al., 2015 y Yan y Sin, 2013) trabajan la aplicación de la teoría del comportamiento planeado para predecir efectivas prácticas inclusivas, hecho que no se desarrolla en estudios realizados en Occidente. Si bien estos estudios remarcan la relevancia de las actitudes positivas en la intención de generar prácticas inclusivas, no se analizan las prácticas inclusivas desde la teoría social, sino desde la teoría del déficit.

Se observa una tendencia muy clara a analizar casos en los cuales los docentes trabajan con grupos vulnerables y/o analizan situaciones en donde maestros o maestras trabajan en aulas con estudiantes con etiquetas claramente delimitadas (NEE, Autismo, Discapacidad, entre otros) y toman como objetivo la acción o actitud del profesional de la educación respecto a ese colectivo específico. Solo uno de los textos que componen el corpus (Schlessinger, 2017) no menciona ni cuantifica la cantidad de personas que poseen alguna singularidad en las aulas observadas.

Enfatizamos a partir de estos hallazgos que uno de los objetivos de la educación inclusiva es poner énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar (Ainscow et al., 2006), lo que ofrecería un argumento razonable al estudio de acciones dedicadas a este público objetivo. Sin embargo, la investigación actual tiende a simplificar esta premisa, dedicando sus esfuerzos al análisis de realidades particulares y observando los procesos de avance de aquellos que han sido previamente calificados como incapacitados, lo que resta importancia al aparato colectivo y colaborativo que exige en esencia la educación inclusiva.

Finalmente, los estudios indican claras tendencias hacia las actitudes positivas de docentes con los objetivos de la inclusión educativa, hecho que se explica en el aumento de la conciencia política de las naciones (Garzón et al., 2015; Hersh y Elley, 2019; Schlessinger, 2017 y Sharma y Mannan, 2015). Sin embargo, en su gran mayoría las y los docentes destacan la carencia de formación y escaso apoyo para conseguir prácticas que puedan ser positivas. También, observamos una importante cantidad de artículos que conciben las “actitudes inclusivas” como “actitudes positivas respecto a estudiantes con discapacidad”, lo que señala confusiones teóricas importantes para esta revisión.

2.4 Principales conclusiones obtenidas a partir de la revisión sistemática

Basándonos en los resultados expuestos, podemos declarar que los estudios que analizan las relaciones entre el pensamiento docente y la práctica educativa para la inclusión educativa tienden a analizar el concepto de inclusión educativa sobre la base de una teoría común universal que se ha replanteado en cada contexto de acuerdo con las propias necesidades prácticas.

La investigación suele ser cualitativa, con participantes de diverso origen y características. Sin embargo, presta especial atención a aquellos colectivos históricamente marginados, alejándose del estudio de las interrelaciones que se dan en los procesos educativos de las comunidades educativas en general.

En el análisis de la literatura se identifica que las investigaciones actuales propenden a dar por sentada la teoría sobre la incidencia de las actitudes en las prácticas de los y las docentes para la inclusión expuestas por autores como Avramidis y Norwich (2002), Ballone y Czerniak (2001) o Leyser y Tappendorf (2001). En esta línea es bueno establecer una reflexión: la naturaleza del objeto de estudio es tan compleja y está tan determinada por el contexto, que no se debe asumir esta teoría como irrefutable.

Se evidencia un desconocimiento general de las disyuntivas entre el pensamiento práctico y la práctica formal del profesorado (Perrenoud, 2008) en los diseños de investigación analizados. En general la práctica educativa inclusiva se estudia desde el pensamiento práctico (actitudes), no así desde la práctica formal por lo que se está asumiendo que los y las docentes poseen un discurso coherente con sus acciones.

Por otro lado, identificamos una carencia generalizada de estudios que analicen la situación en Iberoamérica, lo que abre una gran línea de trabajo en países de América Central, América del Sur y la Península ibérica. Esta declaración puede estar afectada por algunas de las limitaciones de nuestra investigación, sobre todo, porque nuestro banco de datos no integra artículos indexados en otras bases de datos, repositorios o bibliotecas que puedan considerar documentos publicados en revistas emergentes, trabajos de fin de estudios o comunicaciones de congreso.

Finalmente, a partir de la revisión podemos hacer una serie de sugerencias respecto al desarrollo de futuras investigaciones sobre el tema que serán especialmente abordadas en nuestra tesis doctoral:

- a) Como los procesos de inclusión educativa son contextuales y complejos, es importante que se sigan generando y actualizando estudios respecto al papel del pensamiento y la práctica docente.
- b) Es conveniente abrir el campo a otras formas de recolección de la información que puedan acompañar a los clásicos cuestionarios, encuestas y entrevistas.
- c) Es preciso analizar la relación que tienen otros factores y actores en el complejo aparato que rodea a los procesos de inclusión educativa, considerando la naturaleza interaccionista de proceso.
- d) Definir de forma exacta el paradigma de la “inclusión educativa” cuando se apele a ella, evitando mencionarla cuando lo que se estudia es el fenómeno de “integración educativa”.
- e) Al investigar aulas heterogéneas, hay que dar prioridad al colectivo en su conjunto, no solo al alumnado que carga con una etiqueta particular.

3. Análisis de las prácticas educativas del profesorado para la inclusión educativa

3.1 Planteamiento del objetivo de la revisión sistematizada

Al prestar atención al panorama de la investigación sobre nuestro tema principal de investigación observamos una carencia generalizada de propuestas con orientación comunicativo-crítica que describan, analicen o profundicen prácticas inclusivas más allá del pensamiento práctico del profesorado. Esto nos motivó a desarrollar una investigación situada, que analizará prácticas de aula y su concordancia con el discurso docente.

El primer paso para generar una aproximación al campo fue identificar qué analizaríamos específicamente. La primera revisión sistemática de la literatura y nuestra propia investigación previa (Gajardo, 2017) nos ofreció luces sobre la necesidad de analizar y difundir prácticas efectivas de docentes coherentes con los principios de la inclusión educativa, por ello era necesario identificar dichas prácticas y referenciarlas de forma idónea.

Sin embargo, definir cuáles son las prácticas educativas más importantes que desarrollan los y las docentes para apoyar efectivos procesos de inclusión educativa puede resultar un desafío ante la naturaleza dilemática del concepto (Dyson y Milward, 2000).

En la actualidad existen un sinnúmero de propuestas que explicitan, a modo de instructivo, algunas prácticas que aseguran la inclusión en las aulas. No negamos las buenas intenciones que hay detrás de estas, empero, como hemos visto a lo largo de este documento, muchas veces se

enmascara la atención específica y selectiva de colectivos marginados, por lo que el concepto inclusión educativa, tiende a solaparse, anularse o simplemente confundirse, principalmente con las acciones de integración educativa (Ainscow et al., 2006).

De acuerdo con lo expuesto nos planteamos como objetivo identificar —a partir de nuestra conceptualización de la inclusión educativa y nuestros referentes teóricos— aquellas prácticas inclusivas más citadas que son fomentadas plenamente por docentes, considerando a estos y estas como actores y actrices fundamentales en la generación de efectivos procesos de inclusión educativa (Fernández Batanero, 2013).

3.2 Método seleccionado: revisión sistematizada de la literatura

Para definir aquellas prácticas más citadas, hemos desarrollado una revisión sistematizada de la literatura (Codina, 2018; Grant y Booth, 2009).

Las revisiones sistematizadas de la literatura equivalen a una investigación en la cual las referencias bibliográficas son la fuente de los datos y proporcionan un marco de estudio estructurado, metódico, sistematizado y transparente para desarrollar un análisis bibliográfico riguroso en Ciencias Sociales.

La función de una revisión sistematizada es la identificación de tendencias y oportunidades de investigación en un área del conocimiento y lo que la diferencia de la revisión sistemática es que no se limita a metodologías específicas (es maleable), identifica un estado de la cuestión que sirve a los propios objetivos de la investigación y está eminentemente centrada en el ámbito de la investigación cualitativa (Codina, 2018).

Grant y Booth (2009) proponen un marco de trabajo (*Framework SALSA*) para la realización de revisiones sistematizadas el cual se conforma por cuatro fases: 1. Búsqueda, 2. Evaluación, 3. Análisis y 4. Síntesis, las cuales responden a las preguntas: ¿Qué fuentes utilizamos? ¿Son investigaciones de calidad? ¿Cómo analizamos cada ítem? ¿Cómo sintetizamos el conjunto?

Nos hemos decantado por esta alternativa metodológica ante la amplitud del tema estudiado y las características de la investigación predoctoral que teníamos en mente, además, para aprender nuevas formas de abordar el conocimiento, más coherentes con nuestro paradigma investigativo.

3.2.1 Descripción del método

Nuestra investigación consideró una fase de búsqueda con garantías de rigor, sistematicidad y transparencia. Para ello, utilizamos las bases de datos *Scopus* y *Web of Science* (WoS), las cuales complementamos con búsquedas en el portal bibliográfico *Dialnet* y en el sistema de información de *Google Académico*.

Diseñamos ecuaciones de búsqueda (tabla 4) con las palabras clave correspondientes con la lógica y la semántica del objetivo de nuestra investigación: “inclusive education”, “teachers”, “practices” “teaching practices” (y su equivalente traducción al castellano) las cuales acompañamos con operadores booleanos.

Tabla 4

Ecuaciones de búsqueda y resultados por búsqueda

Ecuación	Cantidad de menciones
TITLE-ABS-KEY ("Inclusive education" "teachers" "practices") AND PUBYEAR > 2009 Y PUBYEAR < 2020 AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar") O LIMIT-TO (DOCTYPE, "ch") O LIMIT -TO (DOCTYPE, "bk")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOC")) Y (LIMIT-TO (OA, "all"))	188
TITLE-ABS-KEY ("inclusive education" AND "teachers" AND "practices") AND PUBYEAR > 2009 AND PUBYEAR < 2020 AND (LIMIT-TO (OA, "all")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOC")) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Inclusive Education") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Inclusive Practices"))	121
TITLE-ABS-KEY ("inclusive education" "teaching practices") AND PUBYEAR > 2009 AND PUBYEAR < 2020 AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Inclusive Education") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Teaching Practices")) AND (LIMIT-TO (OA, "all")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOC"))	18

Nota. Elaboración propia.

A partir de las búsquedas dispusimos de una primera colección de artículos que debía pasar por un proceso de selección, por lo que desarrollamos un sistema de evaluación para el descarte de las publicaciones que quedasen por debajo de ciertos umbrales de calidad.

A partir de las indicaciones de Codina (2018) durante la fase de evaluación seleccionamos los siguientes criterios de inclusión:

- a) Corresponden a artículos, capítulos de libro, libros y/o revisiones publicadas que han pasado por una evaluación de calidad: este criterio acepta aquellos documentos que pasaron por un

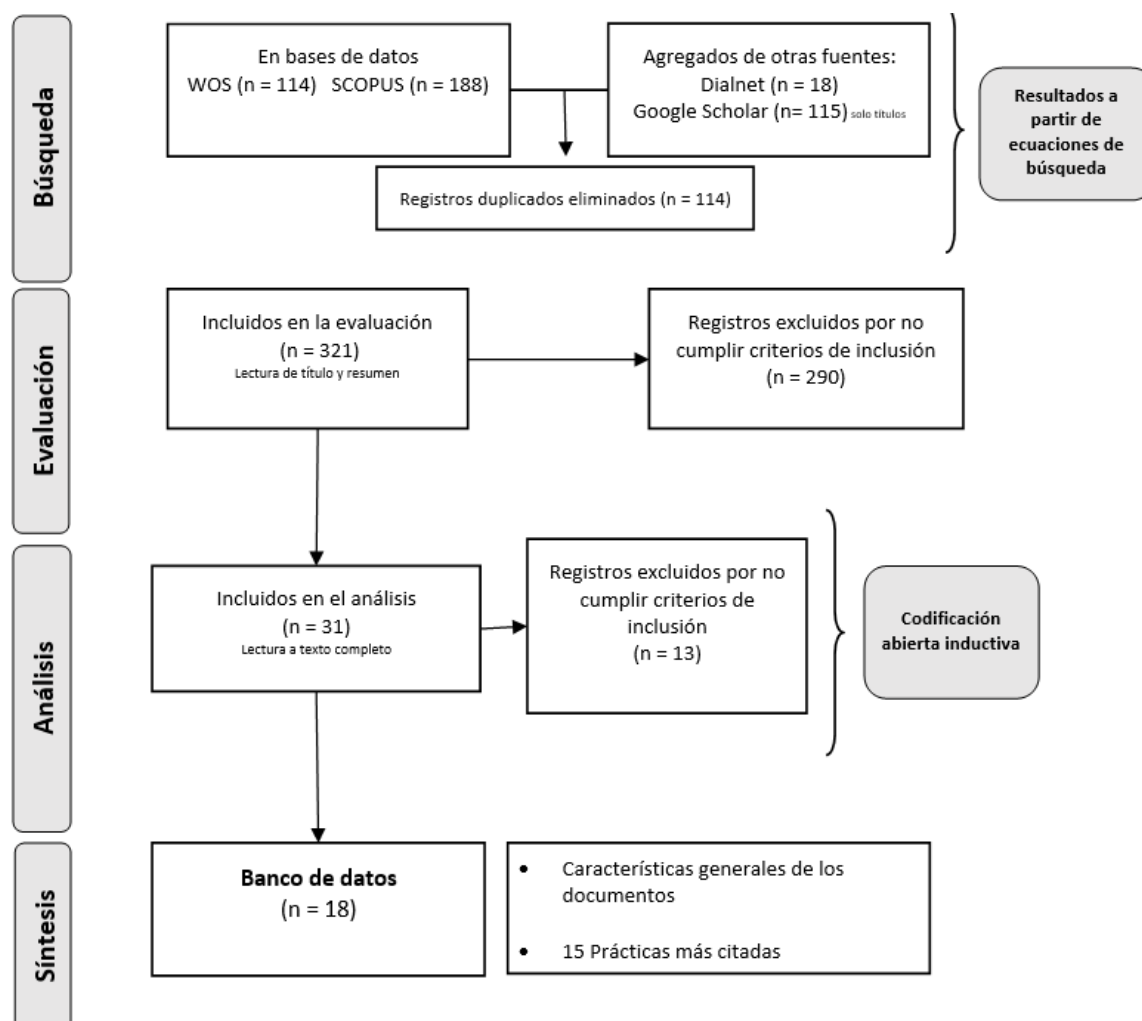
proceso de evaluación externa que representa un veredicto sobre la veracidad y relevancia de los documentos. La revisión por pares en el caso de artículos de revista, la tutorización y dirección en el caso de las tesis y la coordinación y/o edición por parte de un compilador en el caso de capítulos de libro o libros.

- b) Contienen las tres palabras clave en su título y/o resumen: La inclusión de operadores booleanos para identificar la efectiva existencia de las palabras clave es esencial para seleccionar solo aquellos resultados que obedecieran al tema de investigación que guía la búsqueda.
- c) Describen prácticas de aula realizadas únicamente por docentes: las prácticas educativas llevadas a cabo por docentes son el principal objeto de investigación, por lo que es necesario descartar prácticas motivadas por otros actores de la comunidad educativa (directivos, administrativos, orientadores, familias, etc.), aunque estos sí pueden (y deben) estar implicados en los procesos.
- d) Citan uno o más autores del paradigma de referencia: al estar contextualizada la investigación en un paradigma determinado, se requiere seleccionar documentos que analicen la inclusión educativa como un marco teórico que identifique la naturaleza dilemática del problema. La Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) y las propuestas de autores como Booth et al. (2000), Dyson y Milward (2000); Ainscow et al. (2006), Florián y Black-Hawkins (2011) y Echeita (2006), proponen un concepto asociado a todas aquellas acciones que hagan frente a las formas de discriminación y situaciones que impidan la realización del derecho de la humanidad a una educación de calidad.
- e) Son publicaciones posteriores al año 2010: la decisión de seleccionar investigaciones desarrolladas durante los últimos años nos ofrece un amplio panorama de investigación, además, integra aquellas propuestas teóricas que se generaron luego de un boom de publicaciones sobre el tema principal de investigación (Sánchez y Manzanares, 2014).
- f) Publicaciones escritas en castellano e inglés: seleccionamos publicaciones en los idiomas que conocemos y manejamos.
- g) Publicaciones en acceso abierto: atendiendo a la lógica transformadora de la educación inclusiva, seleccionamos solo publicaciones en acceso abierto.

Luego de aplicar los criterios de inclusión generamos un banco de datos de 18 artículos, los cuales pasaron a la fase de análisis. En la figura 4 se puede observar una síntesis del proceso desarrollado:

Figura 4

Diagrama resumen del proceso de selección del banco de datos



Nota. Elaboración propia.

Para analizar el banco de documentos diseñamos un procedimiento sistemático que asegura que cada texto ha sido tratado de forma similar. En un primer momento creamos fichas que unifican las características principales de los artículos en los cuales señalamos: autoría, año de publicación, título, palabras clave y método y/o diseño de investigación predominante. En un segundo momento, analizamos —con apoyo de software para el análisis cualitativo de Datos Atlas Ti. V7.5— los datos orientados al objetivo principal de la investigación: 1. Generamos una codificación abierta inductiva (Andréu, 2002) en cada texto, y 2. Agrupamos los códigos en dimensiones a partir de las prácticas sugeridas en el *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2002).

Luego, durante el proceso de codificación, identificamos 154 prácticas de aula, las cuales agrupamos en 20 dimensiones (tabla 5).

Tabla 5*Prácticas de aula identificadas*

Dimensiones	Cantidad de menciones
1. Fomenta la participación de las familias y otros integrantes de la comunidad.	36
2. Promueve agrupamientos heterogéneos para el aprendizaje de todos los estudiantes.	18
3. Utiliza de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje colaborativo: tutoría entre iguales, trabajo de investigación...	17
4. Promueve un clima de convivencia que se basa en el respeto, apoyo y ayuda mutua en el aula.	17
5. Ejerce su rol desde un trato respetuoso, afectivo y de confianza.	14
6. Desarrolla actividades en el aula teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes.	14
7. Favorece los canales y alternativas de comunicación efectiva con los distintos miembros de la comunidad educativa.	14
8. Comparte sus saberes y reflexiona sobre sus experiencias con la comunidad educativa y otras personas	13
9. Valora las diferencias como un elemento importante para el desarrollo de la educación.	12
10. Planifica, revisa y enseña en colaboración con otros miembros de la comunidad educativa.	12
11. Favorece la autonomía de cada estudiante.	11
12. Promueve alternativas para la resolución de conflictos acordadas, conocidas y utilizadas por el alumnado.	10
13. Motiva al alumnado para que exprese sus propios conocimientos y experiencias.	10
14. Evita los estereotipos y etiquetas y, cuando se dan, se trabajan de manera sistemática.	10
15. Comunica al alumnado que se valora su progreso individual y no la comparación con el grupo.	10
16. Adapta el currículum a las necesidades de su estudiantado.	9
17. Invita al alumnado a participar de los procesos de evaluación de sí mismos, sus compañeros, de su escuela y de sus docentes	8
18. Los materiales que genera reflejan el contexto del alumnado.	8
19. Posee interés por la formación continua.	7
20. Se pone en el lugar de sus estudiantes para comprender sus dificultades.	6

Nota. Elaboración propia.

Durante la fase de síntesis generamos un informe de resultados que contiene un resumen narrativo de los principales hallazgos de la investigación. Específicamente nos centramos en aquellas 15 prácticas que presentaban mayor robustez temática (cantidad de menciones) y que serían las que guiarían en el futuro nuestra investigación de campo (ver más en el capítulo IV de esta tesis doctoral).

3.3 Principales resultados

3.3.1 Caracterización de las publicaciones que componen el banco de datos

Las propuestas analizadas (tabla 6) corresponden en su mayoría a investigaciones cualitativas que se realizan desde el paradigma sociocrítico:

Tabla 6*Resumen banco de datos final*

Autores	Año	País	Título	Palabras clave	Tipo de estudio
Fernández Batanero, J.	2010	España	Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía	Prácticas educativas eficaces, riesgo de exclusión educativa, vulnerabilidad, inclusión.	Estudio de caso
Fernández Batanero, J.	2013	España	Competencias docentes y educación inclusiva	Competencias del docente; educación secundaria; formación del profesorado.	Estudio de caso
Echeita, G.	2016	España	Educación Inclusiva. De los sueños a la práctica del aula	Prácticas educativas, docente, profesorado, educación inclusiva.	Investigación acción
Fernández, C. y Cortés, C.	2017	España	Alternative teaching practices for inclusive education	Inclusive education, alternative teaching, teachers	Estudio de caso
Muntaner, J., Rosselló M., y De la Iglesia, B.	2016	España	Buenas prácticas en educación inclusiva	Inclusión educativa, buenas prácticas inclusivas, profesorado, cambio educativo	Estudio teórico documental
Muntaner, J.	2017	España	Prácticas inclusivas en el aula ordinaria	No presenta	Reflexión teórica
Muntaner, J., Pinya, C., y De la Iglesia, B.	2015	España	Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva	Educación inclusiva, grupos interactivos, estudio de caso, evaluación.	Estudio de caso cualitativo

Flores, A., Méndez Pineda, J., y Martínez, B.	2017	México	Prácticas inclusivas como estrategia de cambio: construyendo una escuela para todos	Educación inclusiva, Índice para la inclusión, Investigación-acción	Investigación acción
Kantavong, P.	2017	Tailandia	Understanding inclusive education practices in schools under local government jurisdiction: a study of Khon Kaen Municipality in Thailand	Inclusive education, practices of inclusion, local government schools, special educational needs	Diseño mixto
López Melero, M., Mancila, I., y García, C. (2016).	2016	España	Escuela Pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo	Escuela pública, Justicia social, Equidad, Derechos Humanos, Educación inclusiva	Investigación acción
López Melero, M.	2012	España	La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos	derechos humanos, democracia, proyectos de investigación, educación inclusiva, escuela pública	Investigación acción
Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet-Gil, A.	2017	España	Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción	No presenta	Investigación acción
Canales, P., Aravena, O., Cárcamo-Oyarzún, J., Lorca, J., y Martínez-Salazar, C.	2018	Chile	Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado	Inclusión educativa, educación física, estudiantado, creencias pedagógicas	Diseño mixto
Rappoport, S., y Echeita, G.	2018	España	El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas	Educación inclusiva; aulas inclusivas; profesorado de apoyo; prácticas inclusivas; docente inclusivo	Revisión bibliográfica

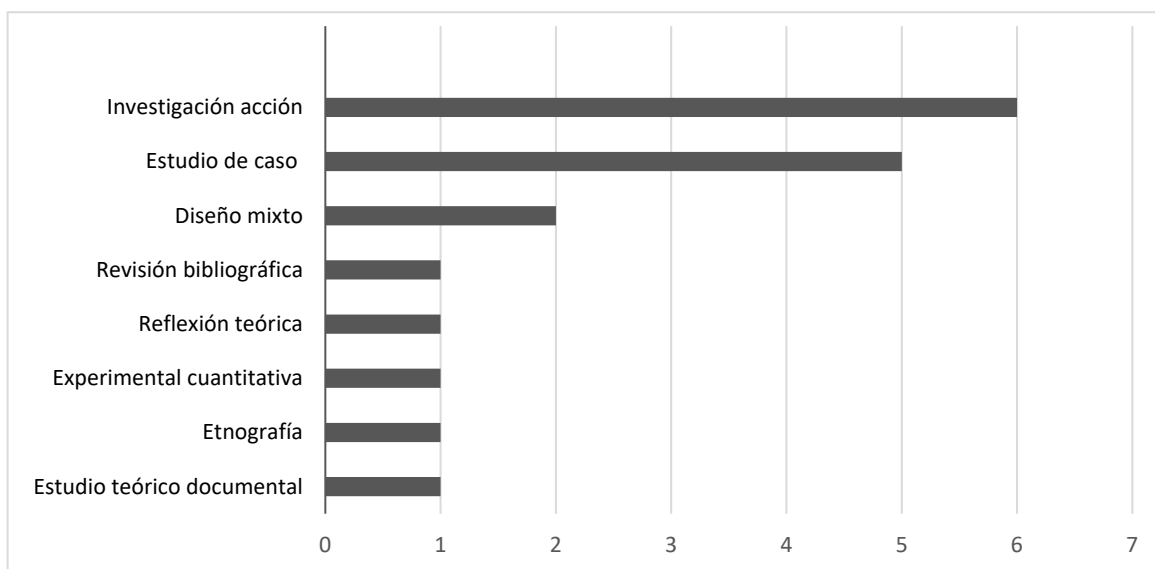
Saloviita, T.	2018	Finlandia	How common are inclusive educational practices among Finnish teachers?	Inclusive education, Finland, co-teaching, group work, differentiation, teachers	Experimental cuantitativa
Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M. y Aguilera-Jiménez, A.	2014	España	El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación	Proyecto integrado INCLUD-ED, Éxito educativo, Inclusión, Aprendizaje dialógico, Implicación de la comunidad, Metodología comunicativa crítica, Educación en Europa.	Investigación Acción
Vigo, B. y Dieste, B.	2017	España	Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar	Etnografía, escuelas estigmatizadas, participación de familias, inclusión.	Etnografía
Zhu, J., Li, H., and Hsieh, W. Y. (2019).	2017	Hong Kong	Implementing inclusive education in an early childhood setting: a case study of a Hong Kong kindergarten	Early childhood settings, inclusive education, Hong Kong, special educational needs, stakeholders' perspectives	Estudio de caso cualitativo

Nota. Elaboración propia

Las investigaciones suelen poseer diseños centrados en experiencias contextuales, por lo que la investigación acción y el estudio de caso se desarrolla en mayor medida que los estudios teórico-documentales (figura 5):

Figura 5

Características de las investigaciones



Nota. Elaboración propia

Debido a los criterios de inclusión, que apuntaban a un marco teórico eminentemente occidental, hispanoamericano y en idioma castellano, destaca la cantidad de investigaciones realizadas y publicadas en España. Este hallazgo llama nuestra atención, ya que esperábamos acceder a una mayor cantidad de ejemplos publicados en Latinoamérica.

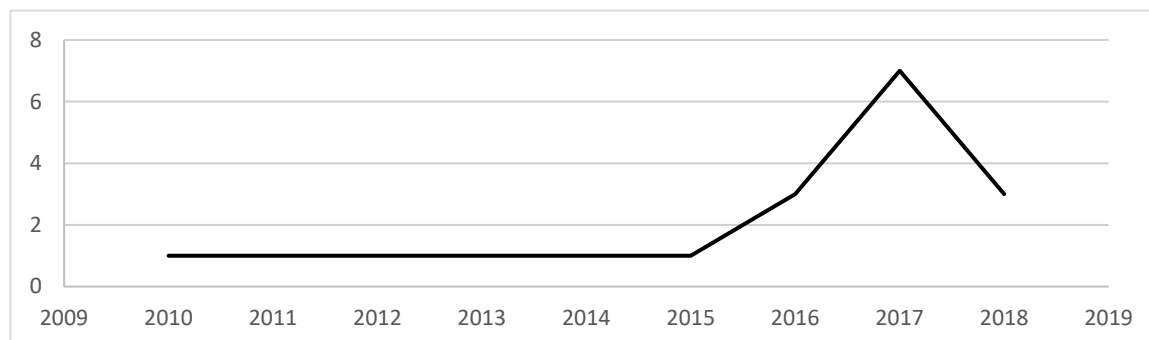
La explicación que observamos ante esta escasez se da en el proceso de exclusión de artículos. En Latinoamérica durante los últimos años (2010-2019) las publicaciones se han orientado a exponer el concepto de la inclusión desde el paradigma del déficit, por lo que muchas de las investigaciones que surgieron en la fase de búsqueda fueron eliminadas del banco de datos en la fase de evaluación.

Respecto a los años de publicación, se observa un aumento de publicaciones en 2017 que va a la baja el año 2018 y una escasez de estudios durante el año 2019 (cuando se realizó esta búsqueda). En este punto queremos añadir que al año 2022, cuando se presenta esta tesis doctoral, existen nuevas publicaciones que no ingresaron a este análisis, pero que exponen en sus objetivos

prácticas educativas coherentes con los hallazgos de esta investigación (ver más en Gajardo, 2021).

Figura 6

Frecuencia de publicación entre los años 2010 y 2019



Nota. Elaboración propia.

3.3.2 Prácticas docentes más citadas

Las prácticas docentes más citadas en la revisión se caracterizan por su flexibilidad y diversidad. En general apelan al diálogo y la colaboración, respetan los derechos humanos y los derechos de la infancia y nacen de un compromiso pedagógico emancipatorio. A continuación, presentamos un breve resumen de cada una de ellas:

- **Fomenta la participación de las familias y otros integrantes de la comunidad**

Booth y Ainscow (2008) señalan que la presencia de otras personas (familiares, docentes en prácticas, entre otras y otros) en los procesos educativos genera una oportunidad para reflexionar sobre el currículo y los métodos de enseñanza para el alumnado. El trabajo en colaboración abre las puertas del aula, acción que, según Fernández Batanero (2013), fortalece la relación de confianza con las familias, quienes pueden observar y colaborar en los progresos de los niños y las niñas. Moliner et al. (2017), Fernández Batanero (2013) y Kantavong (2017) indican que la presencia de más personas en el aula, con instrucciones, formación básica y un anhelo de transformación, pueden apoyar al docente a potenciar al máximo el aprendizaje de sus estudiantes.

- **Promueve agrupamientos heterogéneos para el aprendizaje de todos los estudiantes**

La utilización de agrupamientos heterogéneos en las aulas, según Muntaner et al. (2015), refleja la realidad diversa de los centros y del alumnado, acabando definitivamente con la búsqueda de

la falacia de la homogeneidad y uniformidad de los grupos, la cual durante años ha imperado, clasificando y etiquetando injustamente a niños y niñas (López Melero, 2012; López Melero et al., 2016). Los grupos heterogéneos ayudan a aprovechar al máximo las posibilidades de la interacción entre el alumnado y la diversidad de sus características. Las ventajas de este tipo de agrupamiento según Rappoport y Echeita (2018) y Moliner et al. (2017) son las siguientes:

- Parte explícitamente de la diversidad de los grupos, lo que implica una atención y valoración de las diferencias.
 - Favorece la heterogeneidad gracias a la flexibilidad de las actividades y proyectos que se proponen.
 - Permite la colaboración externa, especialmente de los padres y las madres, lo que hace más motivadores y significativos los proyectos didácticos.
 - Facilita la flexibilidad de roles entre los y las estudiantes y el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Utiliza de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje colaborativo: tutoría entre iguales, trabajo de investigación, enseñanza recíproca, entre otros**

El aprendizaje colaborativo es una metodología que utiliza la interacción entre pares como fuente para la construcción de aprendizajes (Rappoport y Echeita, 2017). De acuerdo con Johnson et al. (1999) los métodos de aprendizaje cooperativo corresponden al "empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás" (p.5).

Los métodos de aprendizaje colaborativo son una serie de acciones en las que los estudiantes se distribuyen en grupos heterogéneos, se ayudan, se animan y contribuyen al aprendizaje del resto de los componentes del grupo. Rappoport y Echeita (2017) destacan que a través de la cooperación se desarrollan habilidades comunicativas y sociales que resultan esenciales desde una perspectiva humanística, como la empatía, la argumentación, la construcción del espíritu crítico, el respeto por la diferencia, la negociación, la capacidad de trabajo en equipo y la resolución de problemas comunes.

Autores como Fernández Batanero (2010), Saloviita (2017), Muntaner et al. (2016) y Melero (2012) mencionan que algunas de las alternativas para utilizar metodologías de aprendizaje colaborativo son: grupos interactivos, trabajo por proyectos, enseñanza recíproca y tutoría entre iguales.

- **Promueve un clima de convivencia que se basa en el respeto, apoyo y ayuda mutua en el aula**

López Melero (2012) y López Melero et al. (2016) comentan que el alumnado, además de saber que va a la escuela a aprender a pensar correctamente, sabe que el aprendizaje se construye con otras personas, por tanto, el aprendizaje conlleva una convivencia. Fernández y Cortés (2017) señalan que en las aulas es necesario establecer normas de convivencia desde la libertad y desde la equidad, algo que refuerzan Muntaner (2017) y Canales et al. (2018).

Las autoras y autores enfatizan que las reglas se plantean desde la toma de conciencia del grupo, en asambleas colectivas, hecho que favorece la aproximación al concepto democracia. En esta línea, las y los estudiantes —cuando toman decisiones respecto al apoyo a sus compañeros y compañeras— fortalecen los lazos que después generarán relaciones en donde él o la docente no será el intermediario de los conflictos, lo que fomenta la mediación colectiva y reflexiva.

- **Ejerce su rol desde un trato respetuoso, afectivo y de confianza**

Fernández y Cortés (2017) señalan que las relaciones de confianza dentro de la escuela, desde el trato amigable y respetuoso, son consideradas prácticas importantes, aunque poco abordadas en la literatura sobre educación inclusiva. Sin confianza mutua es imposible conocer los intereses del alumnado, lo que obstaculiza la generación de prácticas que favorezcan el aprendizaje.

En 10 de los indicadores del *Index for Inclusion* (Booth y Aniscow, 2002) se hace referencia al trato acogedor que debe tener la comunidad educativa hacia el alumnado y sus familias, pues con esto se garantiza una comunicación directa, centrada en la colaboración y la generación de medios que fortalecen la participación de los sujetos de aprendizaje. Canales et al. (2018), Saloviita (2018) y López Melero (2012) señalan que un trato cercano, afectivo y amoroso del profesorado establece lazos que influyen directamente en la autoestima académica de niñas, niños y adolescentes y en su posterior implicación con los propios procesos de aprendizaje.

- **Desarrolla actividades en el aula teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes**

El currículum que genera el profesorado debe concebir las preferencias del alumnado y su opinión. Muntaner (2017) explica que la diversidad existente, real y cotidiana en la escuela, debe tratarse desde la tolerancia, la apertura, la variabilidad de objetivos, materiales y la aplicación de un sistema flexible y abierto que garantice la progresión de todos y todas. Esta flexibilidad da espacios a la participación, voz y voto de cada persona sobre su propia forma de aprender, lo que el o la docente debe tomar como una oportunidad.

Moliner et al. (2017), Flores et al. (2017) y Fernández Batanero (2013) señalan que las metodologías dialógicas y colaborativas como el trabajo por proyectos, aprendizaje y servicio y tertulias dialógicas brindan espacios únicos para la generación de actividades que tomen en cuenta la diversidad del alumnado, ya que desde estos medios los y las estudiantes pueden reflexionar sobre lo que desean aprender y cómo desean aprenderlo, siendo el profesorado quien facilita que estas reflexiones se cumplan sin imposiciones.

- **Favorece los canales y alternativas de comunicación efectiva con los distintos miembros de la comunidad educativa**

Gran parte del banco de datos desde el cual se realizó la selección de prácticas para la inclusión en las aulas señala la importancia del o la docente en la generación de canales de comunicación efectiva entre estudiantes, familias, otros docentes y la comunidad educativa en general. Fernández Batanero (2013) caracteriza la competencia comunicativa del profesorado como un elemento que se compone por la escucha activa y empática, la capacidad de generar diálogos y situaciones destinadas a la reflexión y a fomentar una toma de decisiones democrática y coherente respecto a las disposiciones que se toman en relación con el alumnado.

Kantavong (2018), Canales et al. (2018) y Moliner et al. (2017) enfatizan que esta práctica es la que más aporta a la participación e implicación de las familias en los procesos educativos de los y las estudiantes (práctica 1 de esta revisión) pues facilitaría el trato directo entre los denominados “informantes clave”.

- **Comparte sus saberes y reflexiona sobre sus experiencias con la comunidad educativa y otras personas**

El profesorado debe ser capaz de comunicar su experiencia como aprendiz y experto en educación a la comunidad, sin ánimos de reproducir los discursos irreflexivos de teorías que le son ajenas.

Dentro de esta línea, Muntaner (2014); Valls-Carol et al. (2014) y Zhu et al. (2017) destacan que son los y las docentes quienes deben iniciar una reflexión compartida y profunda sobre el proceso de enseñanza aprendizaje con la comunidad humana que les rodea, sea dentro del aula como fuera de esta.

Cinco de los indicadores del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) apelan a la necesidad de dar un papel activo al docente reflexivo sobre los caminos útiles para el logro del aprendizaje de todos los y las estudiantes. En este eje, el compartir y valorar experiencias pasadas y utilizarlas

como elemento para la educación se transforma en un imperativo que humaniza y rescata la labor de quienes son los expertos en educación.

- **Valora las diferencias como un elemento importante para el desarrollo de la educación**

Considerar la diversidad como un recurso para apoyar el aprendizaje es una de las acciones que más recalca nuestro marco de referencia (Booth y Ainscow, 2002, Echeita, 2016).

La diversidad en el aula se puede utilizar como un recurso valioso del aprendizaje (López Melero et al., 2016), pues las diferencias étnicas, de religión, de procedencia, de idioma, etc., pueden representar elementos dispuestos al servicio del respeto y la comprensión por la diferencia. Otros autores y autoras van más allá, considerando que esencialmente todas las personas son diferentes, por lo que existen recursos ilimitados al servicio del aprendizaje (Echeita, 2013; Fernández Batanero, 2010; Moliner et al., 2017; Valls-Carol et al., 2014).

Moliner et al. (2017) señalan que las diferencias en las aulas no se deben tratar como una limitación, sino como una oportunidad de aprendizaje, por ejemplo, las diferencias idiomáticas pueden dar lugar al aprendizaje de nuevos idiomas.

- **Planifica, revisa y enseña en colaboración con otros miembros de la comunidad educativa**

Existe una gran cantidad de bibliografía que explicita los beneficios de la colaboración entre el profesorado. Fernández Batanero (2013) remarca que autoras u autores reconocidos como Shank (2006), Morales-Bonilla (2007) o Pujolàs (2009) explicitan que la colaboración, bajo diferentes formas:

Es uno de los referentes en la preparación del profesor para la atención a la heterogeneidad de su población (...) Los estudios señalan que la colaboración y reflexión sistemática —personal, interindividual, en grupo y en el nivel organizativo— forman parte de la preparación para el aprendizaje en el puesto de trabajo y para el desarrollo de la capacidad de interpretación crítica y constructiva ante la inclusión (p. 85).

Muntaner et al. (2015) señalan que las actuaciones de colaboración entre docentes apoyan el ensayo de nuevas formas de abarcar la educación, pues el o la docente aumenta la confianza en sus propias prácticas y es capaz de compartir las acciones de éxito que ha tenido con sus colegas y otros miembros de la comunidad educativa.

Entre las formas en las que el profesorado puede desarrollar la colaboración, Saloviita (2018) rescata la coenseñanza y el trabajo en equipo por parte del claustro de cada escuela.

- **Favorece la autonomía de cada estudiante**

Ainscow (2012) cita a Florian y Black-Hawkins (2012) para proponer un modelo en el que el profesorado, concibiendo la autonomía de sus estudiantes, permita que estas y estos tomen sus propias decisiones y creen posibilidades para decidir “cómo, cuándo, dónde y con quién” desean aprender.

La autonomía, según López Melero et al. (2016) no se debe entender como independencia o soledad, sino como una competencia desde el movimiento físico y personal que ha de poseer cualquier persona para resolver problemas de la vida cotidiana, hasta la competencia social y moral para determinar lo que está bien o mal.

Rappoport y Echeita (2018) exponen que la autonomía se puede llevar a cabo a través de estrategias de autorregulación del aprendizaje, con las cuales se aseguran procesos reflexivos internos en cada estudiante respecto de sus propios procesos de aprendizaje.

- **Promueve alternativas para la resolución de conflictos acordadas, conocidas y utilizadas por el alumnado**

Los y las estudiantes tienen derecho a participar en un modelo de convivencia basado en el diálogo y resolución pacífica de conflictos que les asegure un ambiente agradable para el aprendizaje. Según Fernández Batanero (2013), este indicador se relaciona con la necesidad de establecer comunicación y acuerdos para fortalecer el respeto dentro de las comunidades escolares. Los códigos son acordados mediante asambleas (López Melero, 2012) y son asimilados como un aprendizaje colectivo.

- **Motiva al alumnado para que exprese sus propios conocimientos y experiencias**

Que el profesorado considere que cada uno de sus estudiantes tiene conocimientos importantes que enseñar en virtud de su individualidad, independientemente de su nivel de logro o capacidad, es uno de los indicadores del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002).

López Melero et al. (2016) y Fernández y Cortés (2017) indican que el profesorado se entrelaza con el alumnado en un conjunto de interacciones que les permite construir el conocimiento de manera compartida, formando una comunidad de convivencia y aprendizaje. Esto solo será

posible si todos quienes participan en el acto educativo intercambian puntos de vista diferentes, basados en las experiencias y conocimientos que ya habitan la conciencia individual y colectiva.

Se agrega a esta descripción la idea de Muntaner (2014) y Fernández Batanero (2010) quienes defienden que la construcción del currículo debe ser a partir de las necesidades y experiencias del alumnado, el cual desarrolla, de este modo, un compromiso con su realidad, motivando su participación e intervención en y sobre la misma.

- **Evita los estereotipos y etiquetas y, cuando se dan, se trabaja sobre ellas de manera sistemática**

Seis indicadores del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) se refieren al uso de estereotipos y etiquetas como uno de los principales factores que generan prácticas discriminatorias en las aulas.

Muntaner (2014), Vigo y Dieste (2017) y López Melero et al. (2016) expresan que la categorización del alumnado es la que genera climas poco respetuosos con la diversidad, un elemento que no se identifica con los principios básicos de la educación inclusiva. En este eje es el profesorado quien debe primero dar el ejemplo, evitando el uso de etiquetas en su discurso y pensamiento, y luego, generar espacios de aprendizaje en donde cada estudiante analice sus sentimientos y experiencias ante la diferencia, considerando su valor y aporte a la cultura.

- **Comunica al alumnado que se valora su progreso individual y no la comparación con el grupo**

El profesorado debe valorar el progreso personal de cada estudiante por encima de cualquier comparación con el grupo.

Fernández Batanero (2010) subraya que el éxito escolar para todas las personas pone un acento propio en los aprendizajes escolares que debieran serles garantizados al alumnado respecto a su propio progreso individual. Es así como la oferta formativa se adapta a la realidad y circunstancias de todos y cada uno de los estudiantes y no viceversa. López Melero (2012) y Canales et al. (2018) destacan que la valoración del progreso individual no tiene relación con que las actividades se organicen de forma individual, sino que se aprecie la forma cooperativa de aprendizaje. Lo anterior se aleja de aquellos modelos educativos basados en la competición.

3.4 Principales conclusiones generadas a partir de la revisión sistematizada

La lista de prácticas docentes comparte fundamentaciones comunes: primero, el profesorado debe tener un compromiso ético con los ideales de la igualdad, equidad y justicia social; segundo, debe comprender la naturaleza interaccionista y dialógica de los procesos educativos y tercero, debe procurar una coherencia entre la teoría educativa y la práctica real.

Las prácticas, entonces, no corresponden a la mera aplicación de acciones educativas, sino que nacen de la reflexión y de las convicciones que suponen las bases de la educación inclusiva, por lo que aplicarlas sin comprender su complejidad sería contraproducente e irresponsable (Gajardo y Torrego-Egido, 2022).

Como se puede observar, las 15 prácticas suelen tener rasgos en común, por lo que se pueden agrupar en tres dimensiones:

Primera dimensión: la acción colaborativa del o la docente con las personas que pertenecen (o no) a la comunidad escolar es un medio fundamental para el aprendizaje de todos los y las estudiantes. Esta visión supone que los maestros y las maestras inclusivos no trabajan en soledad y utilizan los recursos que les ofrece el sistema para resguardar las interrelaciones humanas en su trabajo cotidiano.

Segunda dimensión: el uso de estrategias y/o metodologías dialógicas y colaborativas es necesaria para promover el desarrollo de la diversidad como oportunidad de aprendizaje y de colaboración entre compañeros. La inclusión educativa no depende exclusivamente de las formas cómo se lleven a cabo las acciones educativas, sino las finalidades que persiguen. Un docente puede aplicar muy bien el trabajo por proyectos en su aula y a la vez no ser coherente con los principios de la educación inclusiva. La clave está en los procesos de reflexión que se dan antes de tomar una alternativa metodológica, la cual es más rica cuando se desarrolla con el mismo alumnado.

Tercera dimensión: es fundamental el uso de estrategias de comunicación efectivas y no discriminatorias dentro y fuera del aula. Para fomentar las dimensiones primera y segunda es necesaria la sintonía que se dé entre el docente, el estudiantado, sus familias, la administración y la comunidad educativa en general.

Para finalizar este apartado declaramos que nuestra revisión no está exenta de oportunidades de mejora, ya que no aborda en plenitud el tema general de estudio pues está definida por un marco teórico específico, además, profundiza en la situación particular del mundo occidental

hegemónico y no en aquellas investigaciones teórico-críticas que tanto bien le hacen a la investigación educativa. Sin embargo, su utilidad para la tesis doctoral es importante, pues justifica los objetivos de investigación e identifica oportunidades de acción que en futuro guiarán el trabajo de campo y sus posteriores análisis.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y SU FUNDAMENTACIÓN

1. Preámbulo del capítulo

El planteamiento de toda investigación cualitativa implica una toma constante de decisiones en las que inciden profundamente las experiencias vitales, las convicciones y las ideologías de quienes asumen el rol de investigadores o investigadoras. Estas decisiones siempre van a estar sujetas a una revisión constante, más en una investigación predoctoral, la cual expone todas las fases de un proceso de aprendizaje de largo aliento.

Nuestra investigación representa ese camino de decisiones, el cual durante estos años ha pasado por variadas metamorfosis en las que el marco paradigmático, epistemológico y metodológico han mutado en función de nuestras propias experiencias formativas e investigadoras. Durante este proceso, podemos declarar que nuestra investigación está y estará viva y en constante cuestionamiento.

En el capítulo IV de esta tesis doctoral exponemos los elementos metodológicos de la investigación por estudios de caso que desarrollamos entre los años 2019 y 2022 en la provincia de Segovia (España) con educadores con un férreo compromiso con la inclusión educativa. Incluimos breves justificaciones teóricas en el desarrollo descriptivo del método, así como los dilemas metodológicos a los cuales nos enfrentamos antes y durante el trabajo de campo.

Como aclaraciones queremos destacar que la investigación enuncia el desarrollo de tres estudios de caso independientes que se desarrollaron sobre la singularidad de cada contexto de estudio, por lo que presentan métodos coherentes con las decisiones que tomamos durante el trabajo de campo con el y las participantes de la investigación. Por otro lado, en coherencia con nuestro enfoque, cada caso se presenta de forma única y no tenemos la intención de manifestar más comparaciones que las que demandan nuestras preguntas de investigación, siempre, respetando los alcances de cada caso.

Como mencionamos en el capítulo I, parte de esta investigación se encuentra publicada en dos Trabajos de Fin de Máster (Gajardo, 2017, 2021), así como en actas de congreso y revistas académicas, por lo que pueden existir concordancias textuales y metodológicas comprensibles con los requerimientos de la formación doctoral.

Finalmente, queremos destacar que buena parte de nuestra investigación fue desarrollada en medio de la crisis pandémica por la COVID-19, que tuvo su punto más álgido entre marzo y junio de 2020, momento en el cual desarrollábamos nuestro trabajo de campo en los centros educativos, por lo que muchas de las decisiones metodológicas respondieron a esta situación excepcional.

2. Planteamiento de la investigación

En el desarrollo de los capítulos anteriores de esta tesis doctoral hemos establecido una línea básica de razonamiento que se sintetiza en los siguientes planteamientos:

- Primero, desarrollar una educación inclusiva es un mandato internacional y un deber de las personas, por lo que es un objetivo insoslayable.
- Segundo, la educación inclusiva es un proceso plurisignificativo, dilemático, sistémico, complejo y contextual, por lo que requiere de reflexiones críticas por parte de los actores y actrices educativos que rescaten sus pilares al momento de llevarla a la acción.
- Tercero, para conseguir una sociedad realmente inclusiva, es necesario contar con un profesorado que conciba que el proceso puede ser iniciado y fortalecido en un lugar tan democrático como lo puede ser la escuela.
- Cuarto, es esencial que el profesorado posea conocimientos, deseos y ánimos de acción para enfrentar las barreras que, en algunos casos, han imposibilitado el hablar sin etiquetas de la diferencia en las comunidades educativas.
- Quinto, la investigación educativa posee una deuda respecto al desarrollo de investigaciones empíricas situadas que analicen los puntos anteriores.

A estos planteamientos se le suman ciertas complejidades extras, ya que la educación inclusiva ha sido un tema ampliamente tratado a lo largo de las últimas décadas y por ello ha pasado por un proceso de constante metamorfosis que ha desencadenado una simplificación de sus componentes y una confusión con el modelo de la integración.

Esta última idea es uno de los mayores problemas con lo que nos hemos encontrado a lo largo de nuestro periplo investigativo y formativo, lo que sustenta nuestra necesidad de dar prioridad a una investigación centrada en los ideales de la teoría crítica y los legados de la pedagogía crítica en las y los agentes educativos, sobre todo, el profesorado.

Ahora bien, para afrontar estos desafíos hemos diseñado una investigación que se sostiene en nuestro trabajo previo y los elementos que hemos intentado resumir en los capítulos II Y III de la tesis. Así, hemos tomado las limitaciones y recomendaciones que se extraen de los Trabajos de Fin de Máster *Actitudes, concepciones y representaciones sociales de docentes noveles y estudiantes de Magisterio sobre la inclusión educativa* (Gajardo, 2017) y *Autonomía y colaboración como innovación educativa: un estudio de casos* (Gajardo, 2021) que señalan:

Se considera una limitación el hecho de que el trabajo investigativo solo se propuso identificar lo que creen o piensan los futuros y nuevos maestros sobre educación inclusiva y no proponer acciones concretas (...) la investigación retribuye a los participantes del estudio con los resultados obtenidos (...) mas no trabaja propuestas reflexivas con ellos para analizar el modelo inclusivo en la escuela y la formación. Como propuesta de futura línea de investigación se hace imperativo observar y proponer acciones directas para el desarrollo de un discurso activo concordante con el modelo inclusivo desde un punto de vista reflexivo-activo, tema del cual existe muy poca referencia (Gajardo, 2017, p. 90).

Nuestro trabajo ha demostrado que la investigación actual suele centrarse en las prácticas docentes desde un prisma del pensamiento más que de la acción (...) investigaciones en donde los investigadores asuman un rol activo o la promoción de procesos de investigación participativa son determinantes para superar esta debilidad. Por otro lado, observamos la carencia de estudios que identifiquen el impacto que pueden tener las redes de colaboración (...) en la identidad docente, ideologías, filosofías educativas, y con ello, generen prácticas educativas emancipadoras (Gajardo, 2021, p. 90).

Y hemos diseñado una nueva investigación que aúna una nueva identidad teórica, formula unas nuevas preguntas de investigación y realiza una nueva sistematización de la literatura que intenta

responder a dichas preguntas para crear un estudio que aporte a las necesidades investigativas descubiertas.

Nos pusimos el objetivo de generar un estudio situado y contextualizado en nuestro territorio, en el cual nos pudiésemos zambullir directamente en el quehacer docente, implicándonos colaborativamente con referentes que tienen en sus manos, y en las de sus comunidades, el deber de llevar a cabo una justa educación.

Pero ¿cómo se podría alcanzar este objetivo y cuáles serían específicamente los aportes de esta nueva investigación?

Nos planteamos generar una investigación que estuviera a nuestro alcance, y siguiendo algunas recomendaciones del *Manual de Investigación Educativa* de Denzin y Lincoln (2012), específicamente, los supuestos de Stake (2005), y nos aproximamos a quienes eran nuestros cercanos para pensar en alternativas de acción:

El investigador cualitativo como *bricoleur* utiliza las herramientas de su trabajo metodológico desplegando cualesquiera estrategias, métodos o materiales empíricos que tenga a mano (Becker, 1989). Si se tienen que inventar nuevos instrumentos o juntarse varios, el investigador lo hará. La elección de qué instrumentos valerse o qué práctica de investigación emplear no es algo que se sepa de antemano. La “elección de la práctica investigativa depende de las preguntas que deben realizarse y éstas, a su vez, del contexto” (Nelson et al., 1992, p. 2), es decir, lo disponible en el contexto y que el investigador puede hacer en esa situación (Stake, 2005, p. 3).

Como mencionamos en otros apartados, los últimos años hemos participado activamente en el Proyecto/Grupo de Innovación Docente (PID/GID) INCLU_IA de la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid. En este grupo hemos conocido las historias de docentes de educación infantil, primaria y secundaria que se esfuerzan diariamente para transformar sus aulas y que han visto en las reuniones mensuales del PID/GID un lugar en el cual fortalecer sus aprendizajes y reflexionar colectivamente sobre sus experiencias.

El PID/GID es un grupo que ha dado origen a variadas investigaciones orientadas a repensar las formas de hacer la educación inclusiva (Arribas, 2020, 2021; Barba-Martín, 2019; Barba-Martín et al., 2017a; Escalona, 2021; Martínez-Scott et al., 2016) y en su propuesta invita a sus participantes a reflexionar, leer y formarse colaborativamente desde una perspectiva crítica e inclusiva. Para nosotras este fue un nicho ideal de investigación, pues sabíamos que era un espacio que nos

otorgaría las experiencias necesarias para abordar ese primer objetivo que nos habíamos propuesto.

La segunda idea ligada a la formulación de la investigación predoctoral se enfocó en el método. Sabíamos que contábamos con personas dispuestas a abrir las puertas de sus aulas y colaborar con nosotras dentro del proyecto mismo del PID/GID, sin embargo, el desarrollo de investigaciones previas limitaba nuestros alcances: ya había estudios que analizaban las prácticas educativas del profesorado participante y estudios de caso que profundizaban en la organización colectiva del profesorado del PID/GID (Barba-Martín, 2019; Martínez-Scott et al., 2016). Por ello, luego de una reflexión conjunta, nos decantamos por hacer varios estudios de caso que se centraran en la labor situada de algunos representantes del colectivo y conocer lo que sucede dentro de las escuelas y las aulas en las que trabajan.

Dentro de las particularidades de la investigación queremos hacer referencia a algunas ideas desechadas estudio. La primera de ellas era hacer una investigación comparada por estudios de caso realizados en España y Chile y la segunda, realizar seis estudios de caso en España. En el caso de la primera elección metodológica, la idea se desechó por varios motivos: primero, el poco desarrollo teórico que tenía el estudio de las relaciones entre las actitudes y la práctica educativa inclusiva docente impedía comprometerse con un proyecto a gran escala, la investigación comparada necesita referencias que no existían en ese entonces; segundo, a pesar de contar con personas participantes dispuestas a apoyarnos en Chile, las diferencias epistemológicas entre las regiones suponían comparar dos paradigmas distintos de la inclusión y contraponerlos, lo que iría en contra de la lógica ideológica de las autoras y el autor de esta tesis; finalmente, el arribo de la pandemia por la COVID-19 y sus consecuencias en la escuela y la organización escolar terminaron por desestimar esta idea.

En el caso de la segunda elección metodológica, el realizar seis estudios de caso en España se fue desechando con el tiempo. Cuando accedimos al campo vivimos en carne propia los enormes desafíos que supone este diseño de investigación. Los estudios de caso, sobre todo los colaborativos, requieren de horas de observación participante y la identificación de variadas evidencias, así como de la aplicación de múltiples técnicas de recolección de datos para la triangulación, por lo que finalmente nos decidimos a realizar únicamente tres casos, uno por nivel educativo.

Ya definidos los elementos básicos del planteamiento de la investigación pasamos a describir su marco metodológico. En los siguientes apartados exponemos los objetivos y preguntas que guían

nuestro trabajo investigativo, justificamos la elección paradigmática y el diseño de la investigación, así como también definimos el proceso de investigación de campo y los instrumentos de recolección de datos. Finalmente abordamos el proceso de análisis y su defensa.

2.1 Planteamiento del objetivo general

Nuestro estudio no utiliza la formulación de hipótesis, sino que propone una serie de objetivos expresados, también, en preguntas de investigación. En este punto, Codina (2020) señala que cada vez es más común en el desarrollo de investigaciones en Ciencias Sociales que solo se realice el planteamiento de cuestionamientos, no así las hipótesis. Lo anterior corresponde a una decisión que investigadores e investigadoras del área social han tomado para alejarse de la tradición investigativa positivista que durante muchos años ha sido impuesta (Stake, 2012). En esta línea, nuestra investigación es evidentemente incompatible con el desarrollo de hipótesis, pues los objetivos específicos de la investigación no se definieron previamente —al menos no formalmente— y se desarrollaron a lo largo del trabajo de campo, mediante el cuestionamiento de lo que sucedía en cada contexto estudiado.

Como ya mencionamos en el capítulo I de esta tesis doctoral, el objetivo general de la investigación es “Describir, a través de tres estudios de caso, cómo docentes con un gran compromiso con la transformación educativa, piensan y practican la inclusión educativa y qué mejoras proponen para construir aulas coherentes con las formas de hacer inclusión en educación. Además, analizar las relaciones que existen entre sus actitudes hacia la inclusión y sus prácticas educativas”.

Como se puede observar, nuestro objetivo general se produce a partir de dos grandes componentes; el primero, refiere al análisis de las actitudes, el pensamiento práctico y las prácticas educativas inclusivas de tres docentes que poseen un gran compromiso con la inclusión educativa, y el segundo, refiere al análisis específico de las relaciones existentes entre una actitud positiva frente a la inclusión y unas prácticas educativas determinadas.

Decidimos redactar este objetivo como uno solo y no como dos objetivos generales porque los componentes a describir y analizar se relacionan y dependen los unos de los otros, acción que refuerzan metodólogas y metodólogos como Carr y Kemmis (2003), Denzin y Lincoln (2012), Torres Santomé (1988), Stake (2012) y Vallés (2000).

2.2 Planteamiento de los objetivos específicos

Los objetivos específicos de esta investigación se definieron a partir de un desglose del objetivo general y las acciones que la propia investigación fue desentrañando con el tiempo (Cuesta-Benjumea, 2015):

- 1) Analizar el concepto de inclusión educativa que exponen tres docentes con una importante trayectoria en defensa del derecho a la educación de todas las personas.
- 2) Identificar y describir las actitudes del y las docentes, desglosadas en sus conocimientos, deseos y ánimos de acción respecto a la inclusión educativa.
- 3) Identificar y describir cómo el y las docentes desarrollan prácticas educativas inclusivas.
- 4) Identificar las relaciones que existen entre las actitudes positivas frente la inclusión y las prácticas educativas inclusivas en los tres casos estudiados.
- 5) Analizar los factores que inciden en cumplimiento de la relación entre un pensamiento positivo hacia la inclusión educativa y una práctica coherente con la inclusión educativa en los contextos estudiados.

2.3 Preguntas que guían la investigación

Las preguntas de investigación en el estudio de caso nacen de la estructura conceptual de la investigación y no son cuestionamientos sobre la información, sino que exponen las relaciones complejas, situadas y problemáticas del contexto estudiado (Stake, 2012). A partir de esta definición las preguntas de investigación presentes en esta tesis doctoral pasaron por diversas metamorfosis antes y durante la investigación de campo, hasta terminar en lo que se plasma a continuación:

- ¿Cómo significan tres docentes con amplias trayectorias en defensa de la inclusión el concepto de la educación inclusiva? ¿Qué factores inciden en la representación de este concepto en sus trayectorias vitales?
- ¿Cómo son las actitudes respecto a la inclusión de las personas participantes comprendiendo que la actitud se compone por unos saberes, unos deseos y un pensamiento práctico inclusivos? ¿Qué factores personales y sociales inciden en estas actitudes?
- ¿Qué prácticas educativas desarrollan el y las docentes para promover y/o fortalecer procesos de educación inclusiva? ¿Cómo se desarrollan estas prácticas? ¿Por qué desarrollan estas

- prácticas y no otras? ¿Son dichas prácticas las mismas que las citadas por la literatura sobre inclusión educativa?
- ¿Qué relaciones existen entre el pensamiento práctico y la práctica formal del y las docentes respecto a la inclusión educativa? ¿Son sus actitudes coherentes con las prácticas educativas que desarrollan?
 - ¿Qué factores inciden en el cumplimiento de la relación entre una actitud positiva frente a la inclusión y unas prácticas educativas inclusivas en los casos estudiados? ¿Cómo son dichos factores para cada caso?

Como se puede ver, las preguntas tienen relación con los objetivos de la investigación y especifican lo que estos persiguen. De acuerdo con autores como Codina (2020) o Silverman (2011) los objetivos señalan qué queremos saber y las preguntas señalan cómo lo vamos a saber, de ahí la importancia de integrar ambos elementos. Sin embargo, comprendemos algunas posturas que señalan que la integración de ambos elementos puede producir una excesiva redundancia del formalismo académico (Merriam y Tisdell, 2014), por lo que nuestra decisión se argumenta únicamente en la preferencia por no correr el riesgo de ser poco precisas.

3. El método de la investigación seleccionado

Nuestra propuesta se puede considerar como una investigación cualitativa basada en tres estudios de caso que se analizan desde una aproximación sociocrítica.

La investigación cualitativa nace de una filosofía interpretativa y reconstructivista de la realidad (Torres Santomé, 1988), mientras que el enfoque sociocrítico propone crear una relación entre la teoría y la práctica a partir de procesos dialógicos y participativos (Orozco, 2016). Nuestra investigación inicialmente se planteó desde un enfoque puramente cualitativo, tanto en el método como en los instrumentos —muy propios de la investigación etnográfica—. Sin embargo, a lo largo del tiempo y con el desarrollo de estrechos vínculos con las y los participantes del estudio, el diseño metodológico rebasó el ideal interpretativo típico de los métodos cualitativos, generando una construcción colectiva de significados y acciones en pro de la inclusión educativa, característica típica del enfoque sociocrítico.

En cuanto a nomenclaturas, hemos diseñado tres estudios de caso holístico, según la tipología de Yin (1989), que también pueden encuadrarse como estudios intrínsecos de casos en la clasificación de Stake (2005) o en la propia denominación utilizada por Yin: diseños de caso único. La elección de esta forma de investigación se justificó en la flexibilidad que posee y en la oportunidad que nos brinda a quienes investigamos de sorprendernos con los hallazgos: los investigadores e

investigadoras de casos buscan tanto lo común como lo particular del caso, pero el producto final de la investigación por lo general representa más de lo que no es común (Stouffer, 1941).

Respecto al análisis de los casos nos hemos decantado por un análisis de contenido cualitativo (Andréu, 2002), un conjunto de técnicas interpretativas que analizan los significados más profundos de los datos elaborados durante la investigación de campo. Seleccionamos este método porque ofrece un “nuevo marco de aproximación empírica” (Andréu, 2002, p. 22) que establece lazos temáticos entre los datos y su contexto y que busca la profundización de los fenómenos más que la cuantificación de estos.

En las siguientes líneas, presentamos una breve profundización de las características del método seleccionado:

3.1 Metodología de la investigación: la investigación cualitativa

El sentido principal de la investigación conlleva nuestra más profunda implicación con el y las docentes, sus estudiantes y las personas que estuvieron dispuestas a colaborar en la búsqueda de respuestas a las cuestiones de la investigación. A partir de este enfoque el proceso que enmarca la investigación busca producir una aproximación a unas realidades específicas que son observadas “desde adentro” (Bisquerra, 2004, p. 275) y construidas por los significados y acciones de los propios sujetos de la investigación —participantes e investigadores— en igual medida (Torrego-Egido, 2014).

Pensamos que la investigación cualitativa nos brinda un espacio ideal en el área educativa para emplazarnos en un contexto y formar parte de los procesos de transformación (Barba, 2013). En esta investigación no solo queremos describir las prácticas del y las docentes, con quienes hemos compartido experiencias en busca de una educación inclusiva, sino que buscamos analizar las realidades de los contextos educativos estudiados, desentrañando las propias actividades de transformación real.

Es así como las características cualitativas del diseño nos permiten generar conjuntamente epistemologías de lo particular (Kemmis, 1980; Stenhouse, 1979), dicho de otra manera, el estudio de la particularidad y complejidad de unos casos singulares que nos permiten aprender cosas nuevas que pueden, o no, ser un producto para la reflexión de otras personas.

El tema principal de la investigación, a saber, el pensamiento y las acciones producidas por docentes con un alto compromiso con la inclusión educativa, se da en unos contextos educativos muy específicos, por ello, cada uno de los casos posee particularidades únicas en las cuales como

investigadores asumimos roles que inciden en el diseño de investigación y su interpretación (Carr y Kemmis, 2003). En este punto, la investigación cualitativa nos permite dar con significados locales, significados pre-configurados y significados consecuenciales en cada caso a estudiar, sin necesidad de que tengamos la obligación de establecer una teoría general que integre obligatoriamente todos los hallazgos (Stake, 2012).

La investigación cualitativa permite el trabajo reflexivo (Schön, 1987), absolutamente necesario para llegar a conclusiones coherentes con el marco teórico que sostiene nuestra propia ideología como investigadores, la ideología de las personas participantes de la investigación y los objetivos mismos de la investigación.

Sin embargo, esto no quiere decir que la investigación cualitativa nazca desprovista de un manejo de condiciones previas. En el trabajo de casos cualitativos, a veces es posible partir de elementos pre-codificados, como ideologías o planteamientos teóricos. Nuestra investigación, como vemos en el capítulo II y el capítulo III, parte de un marco teórico y un estado de la cuestión que muestran unas señas de lo que podría identificarse como pensamiento y acción inclusiva. En este punto, el planteamiento cualitativo se da en la disposición que tenemos para cuestionar con nuestros y nuestras participantes estos preceptos (Stake, 2012).

Así, nuestra investigación se elabora por una vía inductiva, es decir, se desarrolla a partir de unas realidades concretas que nos permiten una teorización posterior (Krause, 1995). La idea fundamental de esta forma de organización de la investigación permite a las investigadoras e investigadores acceder al campo sin aprehensiones que puedan incidir en el mismo desarrollo de la investigación.

Finalmente, nuestra investigación es cualitativa porque es eminentemente humana. Stake (2012) expone que la investigación cualitativa evidencia un respeto a los saberes, los anhelos y las acciones de las y los participantes y es una forma de apreciar lo que se puede desarrollar desde una perspectiva singular.

3.2 Diseño de la investigación: el estudio de caso

Como ya expusimos anteriormente, dado que nuestro interés se situó en el análisis y la comprensión de experiencias singulares, hemos optado por realizar tres estudios de caso, más específicamente, tres estudios de caso único (Stake, 2005), de caso holístico (Yin, 1989) o intrínseco de caso (Stake 2012).

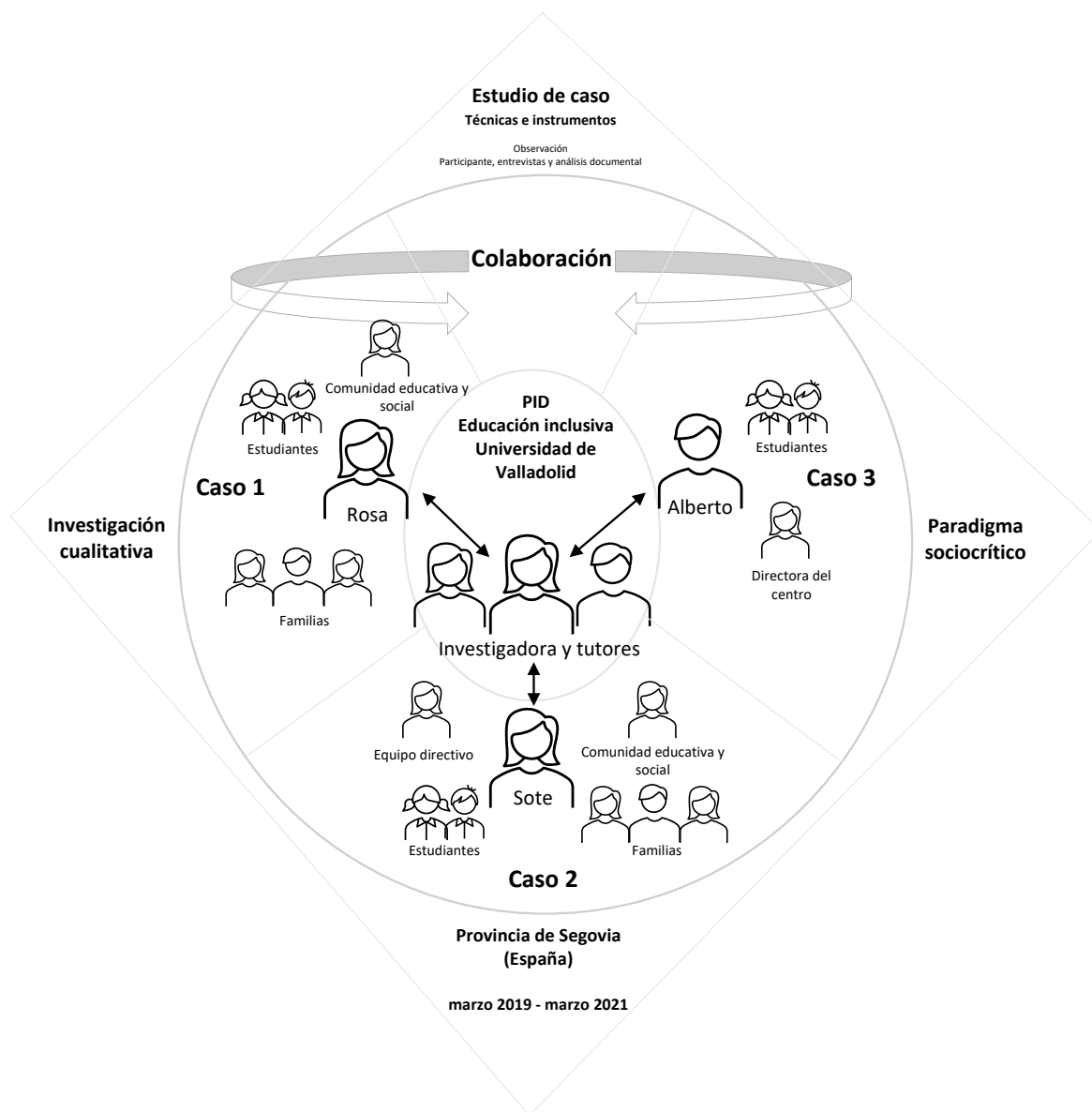
El estudio de casos es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005, p. 11). Martínez-Bonafé (1990) expone que el estudio de casos corresponde a una familia de métodos y técnicas de investigación que buscan “el estudio en profundidad de un determinado ejemplo o caso” (p. 58) y señala que en la investigación cualitativa se le suele dar una doble caracterización: por un lado, es una estrategia que orienta el proceso de investigación, o sea, una estrategia metodológica (Devís, 1994) y, por otro lado, se utiliza como una herramienta metodológica de la propia investigación. Para aclarar esto, Rodríguez et al., (1996) señalan que el estudio de caso no es un método, sino una estrategia de diseño de la investigación.

Para este estudio hemos elegido la denominación de Stake (2005, 2012) y Yin (1989) para definir nuestros estudios de caso, ya que estos tienen especificidades propias, tienen un valor en sí mismos y pretenden alcanzar una mejor comprensión de los objetivos a estudiar. En este supuesto no elegimos los casos porque sean representativos o porque ilustren un determinado rasgo, sino porque los casos en sí son de interés para nosotras.

Nuestro fin al realizar estudios de caso, como se puede observar en la figura 7, consiste en reconocer la materialización del discurso inclusivo de dos maestras y un profesor en prácticas concretas, identificables y analizables en su contexto natural, con niños, niñas y adolescentes, además de los múltiples agentes educativos que rodean su mundo (González, 2013).

Figura 7

Método de la investigación



Nota. Elaboración propia

Ahora bien, la investigación por estudios de caso no es una elección metodológica, sino una elección que surge a partir nuestra propia forma de ver el mundo. Los casos se pueden estudiar desde diversas alternativas metodológicas y el estudio de casos no es más que un modelo sobre el cual se exponen muchas alternativas. Stake (2012) señala que quienes investigamos casos desde aproximaciones emancipatorias valoramos más los casos que el método utilizado y las subjetividades que surgen de las interacciones que durante el trabajo de campo se dan.

Aquí queremos ser enfáticas en el enfoque sociocrítico o emancipatorio desde el cual producimos nuestra investigación. Nosotras no solo buscamos comprender el marco de referencia de las personas que estudiamos (Taylor y Bogdan, 1996), sino que buscamos acceder a una visión holística y dialéctica de los casos que estudiamos, desarrollando una relación comprometida con el cambio social entre quienes investigamos y quienes desearon ser investigados (Escudero, 1987).

Durante los últimos años de nuestra formación doctoral hemos aprendido muchas cosas que quisimos plasmar en esta propuesta y la principal de ellas es demostrar nuestra capacidad de realizar investigación emancipatoria en un área tan diagnosticada como lo es la educación (Sánchez-Santamaría, 2003). En línea con lo anterior nuestro estudio se realiza con la perspectiva partisana (Goldring, 2010; Kincheloe y McLaren, 2012), que se define como un acto de intervención, un método de resistencia, una forma de crítica, una manera de revelar lo que está sucediendo (Denzin, 2003, p. 9).

3.3 Participantes de la investigación

Como hemos mencionado en más de una oportunidad, estudiamos los casos de tres docentes que ejercen funciones en centros educativos públicos de la provincia de Segovia (España). En el siguiente apartado exponemos un resumen de las particularidades de cada caso:

3.3.1 Una maestra de infantil de una escuela urbana de Segovia (Rosa)

En el primero de los casos estudiados nos referimos a las experiencias que tuvimos con Rosa, una maestra con más de 30 años de experiencia en aulas de educación infantil y primaria y más de 25 años de experiencia en el equipo de dirección de una escuela reconocida a nivel nacional por sus acciones innovadoras (Martí, 2014). Desde sus inicios en la docencia ha sido militante de los MRP de Catalunya, en donde ha participado muy activamente en la difusión de ideales y acciones para el desarrollo de una educación infantil coherente. También ha participado en la elaboración de documentos y manifiestos, siendo especialmente importante el libro *Compromiso ético del profesorado* (FMRPC, 2011) en el que expresa la necesidad de establecer un compromiso con la infancia y la garantía de sus derechos reconocidos internacionalmente por la Convención de los derechos del niño y la niña. Su caso nos lleva a una escuela pública (urbana) en la cual trabaja desde el año 2017, que acoge a niños y niñas en educación infantil y primaria de la provincia de Segovia. Durante el curso 2018-2019, Rosa es la tutora de un grupo de 21 niños y niñas del último curso de educación infantil (edades entre los 4 y 6 años) y durante el curso 2019-2020 es la maestra de un grupo de 25 niños y niñas de primer curso (edades entre los 2 y 4 años).

Durante el estudio nos centramos solamente en las interacciones, prácticas educativas y reflexiones que tenía la maestra con nosotras, los niños y las niñas que aprendían con ella y sus colaboradores y colaboradoras, entre los que contamos a estudiantes de Magisterio en prácticas, estudiantes de primaria de la escuela, integrantes de las familias y expertos externos (artistas, científicos, obreros, entre otros y otras). Nuestro trabajo, en este caso, no tuvo por objetivo estudiar la escuela, sino los procesos educativos de la maestra con su grupo y las justificaciones de sus acciones.

3.3.2 Una maestra de primaria de una escuela rural de la provincia de Segovia (Sote)

En el segundo de los casos estudiados nos referimos a las experiencias que tuvimos con Sote, una maestra que, al igual que Rosa, tiene más de 30 años de experiencia en aulas de educación infantil y primaria de Castilla y León, pero que, a diferencia de esta última, entró a militar en el MRP Conspiración educativa ya avanzada su trayectoria docente (2014). En la actualidad Sote es la directora de un centro de educación infantil y primaria público (rural), de la provincia de Segovia, de cerca de un centenar de niños y niñas. La escuela ha sido reconocida y estudiada por la calidad de su gestión y liderazgo, que se caracteriza por el gran valor que otorga a los lazos comunitarios (Gómez-Rodríguez, 2017; Barba-Martín et al., 2018). Su caso nos llevó a estudiar tanto su pensamiento y prácticas de aula —como maestra y tutora de un grupo multinivel de once niños y niñas cursando 5to (10 y 11 años) y 6to de primaria (11 y 12 años)— como de sus acciones y la justificación de estas como directora de la escuela durante el curso 2019-2020.

Al igual que en el primer caso, en esta oportunidad también nos centramos en las interacciones, prácticas educativas y reflexiones que tenía la maestra con nosotras, sus estudiantes y los diversos integrantes que participaban en la comunidad. Sin embargo, en este caso tuvimos la oportunidad de vivenciar la extensión de las acciones promovidas por ella y el equipo directivo de su escuela en otras docentes de la comunidad educativa y parte de la comunidad escolar (principalmente las familias).

3.3.3 Un profesor de un instituto rural de la provincia de Segovia (Alberto)

En el tercero de los casos estudiados exponemos las experiencias que tuvimos con Alberto, un destacado profesor de Geografía e Historia y del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que posee más de 30 años de experiencia docente en diversos contextos educativos de España (Andrés et al., 2010). Alberto, también, desde hace algunos lustros es formador y coordinador del programa de Tutorías entre

Iguales (TEI), un programa nacional de convivencia institucional que se orienta a la prevención de la violencia escolar por medio de métodos colaborativos que involucran a toda la comunidad escolar. Como Rosa y Sote, Alberto pertenece a diversas redes de colaboración entre el profesorado, siendo una de las más importantes la ligada al Proyecto Roma.

Durante el tiempo de la investigación, Alberto ejerce labores docentes en un instituto de educación secundaria (rural) de la provincia de Segovia, reconocido por su excelencia educativa. Su caso nos llevó a estudiar tanto su pensamiento y prácticas de aula —como profesor de dos grupos del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) y un grupo de Conocimiento del Lenguaje (CLEN) de estudiantes de entre 12 y 17 años— como de sus acciones como formador del programa TEI durante el curso 2019-2020, donde desarrolla jornadas de capacitación a comunidades escolares sobre tutoría entre iguales.

Durante el estudio de este caso nos centramos solamente en las interacciones, las prácticas educativas y las reflexiones que tenía el profesor con nosotras, el estudiantado y la directora del centro escolar, no así con las familias y otros integrantes del centro educativo, hecho que difiere de los dos casos anteriores.

3.4 Trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló desde marzo de 2019, hasta marzo de 2021 por medio de observación participante activa, análisis de documentos y la realización de entrevistas semiestructuradas y entrevistas informales. La observación participante en el primer caso se llevó a cabo durante dos cursos escolares (2018-2019/2019-2020), sumando un total de 32 jornadas escolares de aproximadamente cinco horas durante 12 meses. En el segundo caso, el trabajo de observación se realizó durante un curso escolar (2019-2020), 30 jornadas escolares de aproximadamente siete horas semanales durante un periodo de 6 meses. En el tercer caso, la observación participante se realizó durante un curso escolar (2019-2020), un total de 22 jornadas escolares de aproximadamente cinco horas semanales durante 10 meses.

3.4.1 Cronograma de acciones

En las tablas 7, 8 y 9 se resumen algunos datos clave de las observaciones participantes, las fechas y datos básicos de las entrevistas semiestructuradas mantenidas con el y las docentes y el estudiantado y sus familias.

Tabla 7

Caso 1 cronograma de observación participante activa

Caso	Fechas	Horas de colaboración	Breve descripción de actividad
Caso 1	21-03-2019	2:30	Acercamiento al grupo, actividad de escritura, planificación de un campamento.
	04-04-2019	3	Acercamiento al grupo, observación de conferencia sobre minerales, juego en aula.
	11-04-2019	5	Visita a exposición sobre minerales y juego en la naturaleza.
	25-04-2019	5	Tertulia literaria sobre genética y escritura en teclado sobre “lo que queremos aprender”.
	02-05-2019	5	Creación de una lista sobre “lo que queremos aprender”. Desarrollo de tareas para la metacognición.
	09-05-2019	4	Visita de perro y conferencia sobre perros, Conmemoración Día Europa, dibujos de perros.
	10-05-2019	4	Visita al museo arte abstracto, actividades de observación de arte y creación.
	16-05-2019	2	Visita de gato y conferencia sobre gatos. Nacimiento del primer pollito de la clase y llegada de una incubadora de huevos.
	27-05-2019	5	Visita a la granja escuela, escritura de revista sobre los animales de la granja.
	30-05-2019	4	Asamblea sobre pollitos, tertulia sobre libro de animales en peligro de extinción.
	05-06-2019	4	Asamblea sobre animales en peligro de extinción. Visita y exposición del trabajo de los bomberos.
	12-06-2019	4	Formulación del proyecto “¿cómo aprendemos?”. Trabajo en asamblea general.
	18-06-2019	5	Ensayo general de conferencia sobre “animales en peligro de extinción” y juego libre.
	19-06-2019	3:30	Conferencia sobre “animales en peligro de extinción” a las familias
	21-06- 2019	5	Visita al museo del títere.
	07-09-2019	4	Primera clase grupo 2 de 3 años. Primera actividad diseñada para el autocuidado y autonomía.
	10-09-2019	4	Juego libre en el aula y visita al parque.
	02-10-2019	5	Visita al parque y toma de fotos para libro del grupo. Primera asamblea sobre la visita al parque, primeros acuerdos sobre el autocuidado.
	09-10-2019	5	Juego libre, asamblea sobre el autocuidado y el cuidado de otros. Visita al acueducto y juego en el exterior.
16-10-2019	5	Juego libre, visita a la catedral y plaza mayor. Observación arquitectónica y artística.	
23-10-2019	5	Cocina de pasteles de San frutos. Segunda salida a la catedral con el grupo de 3 y 5 años. Vista de chicas de 5to de primaria para lectura de cuentos.	

Actitudes y prácticas del profesorado comprometido con la inclusión. Un estudio de casos

29-10-2019	4	Visita de la castañera a contar un cuento. Juego libre y preparación de zumos para todo el colegio. Juego libre y baile de celebración.
20-11-2019	5	Asistencia a actividad sobre los derechos del niño y la niña. Actividades con pintura en las murallas de la escuela.
27-11-2019	5	Juego libre y asamblea sobre los derechos de los niños y niñas. Observación de tortugas y respeto a los seres vivos.
04-12-2019	5	Creación de la segunda ley de la clase (todos debemos recoger). Visita de estudiantes de magisterio para actividad sobre el reciclaje.
11-12-2019	5	Juego libre y actividades dirigidas con el proyecto sobre tortugas. Observación de películas.
18-12-2019	5	Trabajo en portada de revista sobre Las tortugas. Ensayo general presentación Festival Navidad. Realización de Galletas con Julia.
08-01-2020	5	Asamblea post vacaciones, regalos de los reyes. Trabajo sobre un nuevo deseo para este año (bien común, bien para el mundo), visita al parque y segunda asamblea sobre el cuidado de nosotros y nosotras mismas.
22-01-2020	5	Asamblea inicial y desarrollo de disfraces para el carnaval.
29-01-2020	5	Asamblea y parlamento debido a la implementación de la ley “los juguetes de la cocinita a la cocinita”. Juego libre, trabajo con pintura y lectura de cuentos.
05-02-20	5	Asamblea inicial y parlamento para recordar todas las leyes establecidas. Culminación de disfraces del carnaval.
19-02-2020	5	Teatro de sombras estudiantes de 5to para los niños y las niñas. Juego libre y corrección de detalles para el disfraz del carnaval.
04-03-2020	5	Cocina de florones de carnaval.
11-03-2020	5	Visita al parque. Juego con agua, organización de actividades y prácticas sobre dibujos.
09-08-2020	1	Entrevista semiestructurada a maestra.
11-08-2020	0:30	Entrevista semiestructurada a niño y familia (2 y 3 años).
12-08-2020	0:30	Entrevista semiestructurada a niña y familia (2 y 3 años).
12-08-2020	0:45	Entrevista semiestructurada a niña y familia (4 y 5 años).
17-08-2020	0:40	Entrevista semiestructurada a niño y familia (4 y 5 años).
17-08-202	0:40	Entrevista semiestructurada a niña y familia (4 y 5 años).
17-08-2020	0:30	Entrevista semiestructurada a niña y familia (2 y 3 años).
27-04-2021	1:00	Entrevista semiestructurada 2 a maestra.

Nota. Elaboración propia

Tabla 8

Caso 2 cronograma de observación participante activa

Caso	Fechas	Horas de colaboración	Breve descripción de actividad
Caso 2	03-10-2019	5	Grupo de 5to y 6to. Clase de lengua (ortografía y lectura compartida) y examen de matemáticas. Visita breve a grupo de 5 años.
	07-10-2019	2	1ra Tertulia el Lazarillo de Tormes en 5to y 6to. Tema principal basado en las carencias de Lázaro y sus necesidades como niño.
	10-10-2019	5	Grupo 5 años para creación de proyecto de investigación.
	14-10-2019	2	Grupo de 5to y 6to. 1ra sesión de grupos interactivos. Trabajo de lógica y resolución de problemas.
	21-10-2019	2	Visita a biblioteca del pueblo con estudiantes de 5to y 6to. Creación obras de arte abstractas.
	24-10-2019	5	2da tertulia sobre el Lazarillo de Tormes. Centrada en contestar por qué la madre de Lázaro lo deja solo.
	28-10-2019	5	Visita a Nieva a ver obra Teatral sobre percusión en el centro municipal. Visita al centro de nieva para compartir con compañeras que ahí estudian.
	28-10-2019	2	3ra Tertulia literaria sobre el Lazarillo de Tormes. Centrada en hablar de la relación entre Lázaro y el Ciego.
	18-11-2019	2	5ta Tertulia literaria sobre el Lazarillo. Los niños y niñas comienzan a generar hipótesis de lectura.
	21-11-2019	5	Actividades de lectura compartida y trabajo con normas de la gramática. 2da sesión de grupos interactivos sobre lógica matemática y resolución de problemas, poesía y cálculo.
	25-11-2019	2	Visita padre a grupo de 5 años para apoyar en el proyecto sobre el agua. Asamblea de niños de 5to y 6to sobre los exámenes.
	28-11-2019	5	Lectura colectiva sobre violencia en la literatura antigua. Exposición de libros del lectómetro. Trabajo con cálculo básico y generación de hipótesis matemáticas.
	02-12-2019	2	Tertulia literaria sobre El Lazarillo de Tormes, capítulo 7. Los niños y niñas sugieren cambios a la tertulia.
	05-12-2019	5	Trabajo de exposición oral sobre determinantes y lectómetro. 3ra sesión de grupos interactivos (actividad de cálculo). Celebración sobre el civismo y la constitución por medio de una búsqueda del tesoro (todo el colegio).
	12-12-2019	5	Juegos de mesa para la identificación de ideas principales. Solución de conflicto con examen de matemática por medio de una asamblea.
16-12-2019	2	Visita a biblioteca a una exposición fotográfica sobre la orquesta sinfónica de Segovia. Planificación y lluvia de ideas sobre nuevas metodologías que utilizar en la clase de lengua.	
19-12-2019	5	Presentación del lectómetro y trabajo con juegos de mesas en 5to y 6to. Creación de bandera universal y rap para la inclusión. Ensayo general presentaciones Festival de Navidad.	

Actitudes y prácticas del profesorado comprometido con la inclusión. Un estudio de casos

09-01-2020	5	Lectura compartida en 5to y 6to. Explicación de los planes de trabajo (nueva estrategia para aprender). Trabajo sobre la bandera de la inclusión del colegio. Visita al grupo de 3ro y 4to.
20-01-2020	2	Tertulia literaria sobre el Lazarillo de Tormes. La tertulia no funciona y se realiza una asamblea para proponer opciones de mejora.
23-01-2020	5	Lectura compartida de <i>El pequeño Nicolás</i> . Finaliza el primer plan de trabajo en 5to y 6to.
27-01-2020	2	Tertulia capítulos 10 y 11 del Lazarillo, trabajo sobre temas como la convalecencia, la violencia y el maltrato infantil.
03-02-2020	2	Tertulia de <i>El Lazarillo de Tormes</i> . Hablamos de lo importante que es para algunas personas fingir ser poderosas sin serlo.
06-02-2020	5	Planes de trabajo en lengua y literatura. Lectura <i>El Pequeño Nicolás</i> , exposición de libros del lectómetro, desarrollo de nueva unidad de cálculo y aproximación con números.
10-02-2020	2	Visita biblioteca para actividad guiada por la bibliotecaria (grupos interactivos literarios).
13-02-2020	4	Charla sobre Chile y entrega de regalos a niñas y niños del grupo de infantil. Acompañamiento en planes de trabajo. Trabajo en grupos interactivos con grupo 5to y 6to: compras y administración del dinero.
17-02-2020	2	Tertulia general. Se trabaja el tema de las apariencias de las personas que anhelan la riqueza.
27-20-2020	5	Lectura de <i>El Pequeño Nicolás</i> . Finalización planes de trabajo.
2-02-2020	2	Lectura capítulo 12 de <i>El Lazarillo de Tormes</i> . Selección de temas para desarrollar en el futuro proyecto de trabajo.
05-03-2020	5	Planes de trabajo en 5 y 6to (onomatopeyas y palabras compuestas) visita de investigadores de Universidad de Burgos. Grupos interactivos, muy bien planificados.
09-03-2020	3	Escritura de un <i>paper</i> de divulgación científica con el grupo de 5to y 6to.
12-03-2020	5	Visita al grupo de infantil (búsqueda del tesoro y creación de cuaderno de campo para futuro proyecto). Estudio del grupo de 5to y 6to sobre el microcuento para abordar el coronavirus.
19-10-2020	1	Entrevista semiestructurada a maestra.
22-10-2020	1	Entrevista semiestructurada a niña (6to de primaria), niño (5to de primaria) y familia.
23-10-2020	1	Entrevista semiestructurada a niña (6to de primaria) y familia.
27-10-2020	1	Entrevista semiestructurada a niña (6to de primaria), niño (5to de primaria) y familia.
27-04-2021	1	Entrevista semiestructurada 2 a maestra.

Nota. Elaboración propia

Tabla 9

Caso 3 cronograma de observación participante activa

Caso	Fechas	Horas de colaboración	Breve descripción de actividad
Caso 3	05-09-2019	4	Acompañamiento a formación TEI (Tutoría Entre Iguales) en centro de La Lastrilla. Exposición de los principios básicos de TEI y sobre la violencia y el acoso en la escuela.
	07-10-2019	5	Primera clase con dos grupos de PMAR (estudiantes de 14, 15 y 16 años). Exposición y acuerdos grupales sobre la implementación del Proyecto Roma en 2do de PMAR y 3ro de PMAR.
	14-10-2019	5	Intercambio de puntos de vista acerca del cambio de profesión en el sistema español de educación secundaria obligatoria. Lectura de composición sobre la investigadora en 2do de PMAR.
	21-10-2019	5	Exposición de estudiantes sobre el proyecto "Pueblos" (ROMA) en 3ro de PMAR. En 2do de PMAR se expone sobre los problemas que actualmente hay en el instituto (asamblea). Lecturas colectivas en CLEN.
	28-10-2019	5	Conversación sobre el Proyecto Roma. Asamblea sobre temas que preocupan a todos (2do y 3ro de PMAR). Primera propuesta de proyecto sobre el dinero (3ro de PMAR). 1ra reunión del claustro. Reunión con directora sobre la necesidad de formación en educación Inclusiva en el centro.
	17-11-2019	1	Entrevista semiestructurada a la directora del centro
	18-11-2019	5	Análisis inicial de proyecto ROMA sobre el dinero y productos de consumo masivo en 3ro PMAR. Lectura comentada del Valle de los Lobos con los niños y niñas de CLEN y desarrollo de propuestas para ROMA con 2do de PMAR (¿Por qué no estamos a gusto en el Instituto?).
	25-11-2019	5	Exposición del Proyecto Roma de la investigadora sobre Chile en 3ro de PMAR. Trabajo de lectura compartida con CLEN y desarrollo de mapas en Proyecto Roma en 2do de PMAR.
	02-12-2019	5	Análisis Cierre de Actas en los 3 Cursos. Valoración de proyectos entregados (asambleas con todos los grupos).
	16-12-2019	5	Avance proyecto sobre el dinero en 3ro de PMAR. Asamblea sobre por qué es necesario conocer los hiatos y diptongos con estudiantes de CLEN. Trabajo por proyectos sobre historia en 2do de PMAR. Participación en reunión del claustro.
	20-01-2020	5	En 3ro de PMAR se habla de los proyectos Roma. En el grupo de CLEN se genera una lectura colectiva. En 2do de PMAR se planifica la presentación del primer Proyecto Roma.
	27-01-2020	5	En 3ro de PMAR se abordan ejemplos del proyecto de economía y se planifican las presentaciones del proyecto sobre el dinero. En CLEN, se practica sobre verbos irregulares en inglés. En 3ro de PMAR, se trabajan los errores del primer proyecto.
	03-02-2020	5	En 3ro PMAR se analiza la mejora del proyecto sobre el dinero (juego de tablero). En CLEN tratamos la argumentación. En 3ro de PMAR se presentan los proyectos sobre historia.

 Actitudes y prácticas del profesorado comprometido con la inclusión. Un estudio de casos

10-02-2020	5	En 3ro de PMAR se analizan investigaciones sobre poblaciones en el mundo. En CLEN se aborda el trabajo con tiempos verbales del indicativo. En 2do PMAR da inicio un Proyecto Roma sobre sexualidad y vida afectiva.
17-02-2020	5	Organización del trabajo de 3ro de PMAR. Conversación sobre el amor y los sentimientos con 2do de PAMR. En CLEN los niños y niñas eligieron el trabajo individual y la creación de presentaciones en ordenador.
02-03-2020	5	Organización de tareas para 3ro PMAR para acabar bien el curso. En CLEN creamos composiciones escritas y en 2do de PMAR continúan los proyectos de afectividad.
09-03-2020	5	Se genera una prueba de conocimientos en lengua para 3ro PMAR. Análisis de la importancia de la lectura y escritura en CLEN. Se inicia la segunda fase de ROMA sobre sexualidad y vida afectiva en 2do de PMAR.
24-03-2020	2	Inicio de actividades en línea por pandemia, solo se plantea la revisión de las tareas de los estudiantes rezagados (online).
7-04-2020	3	Entrega de tareas rezagadas y propuesta de cambios por la pandemia (online).
21-04-2020	3	Se realiza asamblea online con todos los grupos para acordar la entrega de una sola tarea semanal. Los estudiantes de 3ro de PMAR no llegan.
18-05-2020	3	Observación y análisis de dos películas y videos sobre la historia.
02-06-2020	4	Asamblea online de todos los grupos para lograr acuerdos en términos de aprendizaje en tiempos de pandemia.
09-06-2020	4	Observación de película Adiós Muchachos y tertulia general de los grupos sobre la película. Último día de Alberto como profesor de instituto.
19-10-2020	1	Entrevista semiestructurada a profesor.

Nota. Elaboración propia.

3.5 Técnicas e instrumentos de recogida de datos

De acuerdo con las indicaciones de Yin (1989) y Stake (2012) diseñamos múltiples fuentes de evidencia durante la fase de recopilación de datos. Por medio de observación participante activa, entrevistas informales, entrevistas semiestructuradas y análisis documental identificamos y caracterizamos los diálogos y describimos las acciones, interacciones y justificaciones que se daban en el marco de actividades comunes que diariamente realizaban los y las participantes de cada caso y que poseían relación directa con los objetivos de la investigación.

La justificación del uso de estos medios alude a criterios relacionados con la triangulación de la información, tan necesaria para validar la cientificidad de la investigación elaborada.

En los siguientes subapartados explicamos las características de cada técnica e instrumento desarrollado y la justificación de su uso durante el trabajo de campo.

3.5.1 Entrevistas

En la investigación realizada desde el paradigma cualitativo la entrevista “es un lugar donde se construye el conocimiento” (Kvale, 2011, p. 30). Por ello, la interacción dialógica que se desarrolla durante las entrevistas es fundamental para dar significado a lo que vemos y pensamos.

En la actualidad existen múltiples tipos de entrevista, que poseen características propias y son adecuadas a casos de diversa índole (Vallés, 2007). Nosotras, atendiendo a las características de los contextos estudiados, decidimos aplicar entrevistas informales y entrevistas semiestructuradas.

Las entrevistas informales, tal como expone Kvale (2012), son entrevistas espontáneas que surgen de la interacción cotidiana entre un investigador o investigadora y los y las participantes de la investigación. Su característica principal es que no tienen un guion específico pues corresponden a conversaciones significativas que son registradas con fines reflexivos. En línea con esto, las entrevistas formales las llevamos a cabo, en nuestra investigación, en nuestro contacto habitual con el y las docentes siguiendo la lógica de la reflexión pedagógica (Shön, 1987), una técnica bien conocida por todos debido a que representa una práctica común entre los componentes del PID/GID de educación inclusiva de la Universidad de Valladolid.

La reflexión pedagógica corresponde a una secuencia de momentos de reflexión sobre la acción o vivencias educativas que se desarrollan personal o colectivamente (Schön, 1987). En los casos

estudiados las reflexiones siempre fueron colectivas y se materializaron en diálogos antes, durante y después de momentos eminentemente educativos.

Durante la investigación desarrollamos nueve entrevistas informales en el caso de Rosa, 12 en el caso de Sote y 11 en el caso de Alberto, las que tuvieron como objetivo la explicación de las características y el sentido de las actividades educativas desarrolladas, la reflexión sobre ciertos componentes de la organización educativa, la planificación de acciones para la mejora y la discusión sobre algunos referentes pedagógicos y su importancia para la mejora escolar.

Las entrevistas semiestructuradas (tabla 10), tal como sugiere Flick (2015), se basaron en guiones (ver anexo) validados por el tutor y la tutora de la investigación predoctoral y se realizaron al finalizar el proceso de observación participante activa. McKernan (1999) define las entrevistas semiestructuradas como un proceso en el que una persona entrevistadora y una o varias personas entrevistadas establecen un diálogo por medio de un guion que contiene preguntas (pero cuyo seguimiento no es obligatorio).

Tabla 10

Entrevistas semiestructuradas aplicadas

Entrevistas caso 1	Fecha
Maestra (Rosa)	Agosto 2020
Niña (M) grupo 4 y 5 años con su madre	
Niño (Ar) grupo 4 y 5 años con su madre	
Niña (As) grupo 4 y 5 años con su madre y su padre	
Niño (Ma) grupo 2 y 3 años con su madre y su padre	
Niña (Cl) grupo 2 y 3 años con su madre y su padre	
Niño (Al) grupo 2 y 3 años con su madre y su padre	
Maestra (Rosa)	Abril 2021
Entrevistas caso 2	Fecha
Maestra (Sote)	Octubre 2020
Niño (R) y niña (A) grupo 10 y 12 años con su madre y su padre.	
Niña (Ma) grupo 10 y 12 años con su padre	
Niño (J) y niña (I) grupo 10 y 12 años con su madre y su padre.	
Maestra (Sote)	Abril 2021
Entrevistas caso 3	Fecha
Directora del centro	Noviembre 2019
Profesor (Alberto)	Octubre 2020

Nota. Elaboración propia. Más información sobre el proceso de validación en Gajardo (2022).

Figura 8

Dimensiones abordadas en las entrevistas semiestructuradas

Entrevista a docentes	Entrevista a niñas y niños	Entrevista a familias
<ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria y motivaciones para el ejercicio de la docencia. • Significado de la inclusión educativa. • Actitudes sobre la inclusión educativa. • Prácticas inclusivas en el aula. • Motivaciones por mejorar la educación pública. • Ejercicio de la autonomía y la colaboración en las aulas. • Innovación y renovación pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Describir la escuela y sus formas de aprender. • Descripción de el o la docente. • Valoración de las prácticas educativas y discursos de el o la docente. • Descripción de algunas prácticas inclusivas. • Concepto de inclusión y diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Finalidad educativa y elección de la escuela. • Descripción de el o la docente. • Valoración de las prácticas educativas. • Valoración de la educación de su niño o niña. • Concepto de inclusión y diversidad.

Nota. Elaboración propia.

Atendiendo a la contingencia del momento, caracterizada por la irrupción de la pandemia por COVID-19, las entrevistas semiestructuradas en el caso de las maestras, el alumnado de primaria y sus familias se realizaron de forma online siguiendo el protocolo de Lo Lacono et al. (2016).

En el caso de las niñas y los niños de infantil y sus familias las entrevistas se aplicaron de forma presencial en plazas públicas cercanas a las familias y siguiendo las indicaciones sanitarias que sugería en Ministerio de Sanidad de España. Para facilitar el diálogo se utilizaron fotos y dibujos elaborados durante la investigación de campo. Además, para resguardar la información sensible, tanto padres como madres estuvieron apoyando las dinámicas.

Antes de cada entrevista, los y las participantes dieron su consentimiento para participar (niños y niñas desde su propia voz y la de sus padres). Tanto las familias como las maestras estuvieron de acuerdo en todo momento con la difusión de todo registro que tuviera un fin educativo y divulgativo.

3.5.2 Observación participante

En todos los casos realizamos observaciones participantes activas (Spradley, 2016; Flick, 2015), en las cuales, además de realizar tareas centradas específicamente en la investigación (recolección de registros y toma de notas de campo), colaboramos directamente en el aula con las maestras y

el profesor, realizando tareas de diversa índole: guiar y acompañar a el y las docentes y su alumnado durante las actividades de aprendizaje, planificar actividades para los niños, las niñas y los y las adolescentes o la comunidad, organizar material didáctico, dar instrucciones, realizar lecturas colectivas e individuales, procurar la seguridad de los grupos en las salidas pedagógicas, participar en actividades de cohesión de la comunidad educativa, dictar talleres con fines educativos, participar como voluntarias y dialogar con los grupos en situaciones de conflicto.

Para la observación participante activa en ambos casos se utilizó una ficha de observación (ver figura 9), validada en forma y contenido por 12 expertos y expertas en educación inclusiva de Chile y España (ver tabla 11). Por otro lado, para tomar nuestras notas de campo implementamos un protocolo de observación del ambiente de aprendizaje (Iglesias, 2008) en el cual contemplamos tres dimensiones: a) la dimensión física del ambiente analizado (estructura y organización del aula o lugar de aprendizaje); b) la dimensión funcional y el tipo de actividades desarrolladas (actividades educativas, formas de ejecución y finalidad); c) la dimensión relacional entre docente y alumnado y otros participantes (tipos de interacciones discursivas y dialógicas).

Figura 9

Ficha de observación participante

FICHA DE OBSERVACIÓN (código.....)	
Caso:	
Fecha y hora:	
Notas sobre dimensión física:	
.....	
Notas sobre las actividades desarrolladas:.....	
.....	
Notas sobre las interacciones:	
.....	
Prácticas observadas*:	
El o la docente:	X
1. Genera instancias para la participación de las familias, asesores, integrantes de la comunidad para aportar al aprendizaje de los estudiantes.	
2. Realiza agrupamientos heterogéneos.	
3. Utiliza de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje colaborativo: tutoría entre iguales, trabajo de investigación, enseñanza recíproca, entre otros.	
4. Propicia un clima de convivencia que se basa en el respeto, apoyo y ayuda mutua en el aula.	
5. Informa y ejerce su rol de guía desde un trato respetuoso, familiar, afectivo y de confianza.	
6. Genera actividades en el aula teniendo en cuenta la diversidad de preferencias de los estudiantes y su opinión.	
7. Establece canales, medios y alternativas de comunicación efectiva con los distintos miembros de la comunidad educativa.	
8. Comparte y reflexiona sus saberes y experiencias con la comunidad educativa, las familias y otras personas ajenas a la comunidad educativa.	
9. Valora las diferencias como un elemento importante para el desarrollo de la educación.	
10. Planifica, revisa y enseña en colaboración con otras personas.	

11. Favorece la autonomía de forma coherente con las características de cada estudiante.	
12. Existen alternativas para la resolución de conflictos conocidas y utilizadas por el alumnado.	
13. Motiva al alumnado para que exprese sus propios conocimientos y experiencias.	
14. Evita los estereotipos y etiquetas y se debaten y cuestionan constantemente.	
15. Se comunica a los estudiantes que se valora su progreso individual y no la comparación con el grupo.	
Otras prácticas:	
Anotaciones sobre las prácticas observadas:	
.....	
.....	
.....	
Justificación y reflexión:	
.....	
.....	
.....	
*Delimitadas de acuerdo con lo expuesto por expertos y expertas.	

Nota. El instrumento se desarrolló por medio de una consulta a expertos en la cual se delimitó qué debía ser observado y cómo debía ser registrado. Para definir las prácticas educativas inclusivas a observar se recurrió a los hallazgos del capítulo III de esta tesis doctoral (ver más en Gajardo, 2019c).

Tabla 11

Perfiles de las y los expertos que validaron el instrumento

Descripción	Institución	Líneas de investigación
Catedrático del área de Inclusión en Educación Superior	Universidad de Santiago de Chile	Inclusión en educación superior, restitución del derecho a la educación.
Directora del programa de Acompañamiento y acceso efectivo a la Educación Superior	Universidad de Santiago de Chile	Inclusión en educación superior, restitución del derecho a la educación, igualdad de género en educación.
Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar	Universidad de Burgos	Atención a la diversidad, enfermedades crónicas, discapacidades y alumnado migrante.
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar	Universidad de Málaga	Inclusión educativa, Proyecto ROMA.
Catedrática de Didáctica y Organización Escolar	Universidad de Murcia	Inclusión educativa, formación del profesorado.
Profesora Titular del área de las Ciencias de la Educación	Universidad de Zaragoza	Educación y diversidad, educación inclusiva.

Profesora Contratada Doctora del área de Ciencias de la Educación	Universidad Internacional de La Rioja	Educación inclusiva, situación laboral de personas con diversidad funcional.
Maestra, intelectual y activista de los MRP.	Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica	Educación Inclusiva, Movimientos de Renovación Pedagógica.
Coordinador del área de Lengua del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia	Universidad de Santiago de Chile	Reflexión pedagógica para la inclusión.
Profesora Titular del Programa de acceso inclusivo, equidad y permanencia	Pontificia Universidad Católica de Chile	Reflexión pedagógica para la inclusión, acciones afirmativas contra la exclusión.
Maestra e intelectual activista por una educación pública e inclusiva	Universidad Metropolitana de Ciencias en Educación	Inclusión en Educación superior, restitución al derecho a la educación superior.
Profesor Titular del área de Didáctica de las Ciencias	Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile	Inclusión educativa, tecnologías al servicio de la educación inclusiva.

Nota. Elaboración propia. Las personas expertas fueron seleccionadas por su afinidad con el marco teórico de la investigación doctoral, así como por su disposición a trabajar con nosotras. El proceso de validación se elaboró mediante un formulario de respuesta abierta online (<https://forms.gle/2PgikDy9M89SnWqV9>).

Para fortalecer el proceso de triangulación de los datos, durante la observación participante activa tomamos todo tipo de registros visuales, auditivos y audiovisuales de las actividades desarrolladas.

3.5.3 Análisis documental

Massot et al. (2004) definen el análisis documental como una “actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades” (p. 349). La lectura reflexiva de dichos documentos es entonces la acción clave de este procedimiento, que se ve indisolublemente relacionado con la observación participante y las entrevistas (Ruiz Olabuenaga, 2009).

Un análisis documental permite contrastar y validar la información obtenida del trabajo de campo (Massot et al., 2004). En el estudio de caso, de acuerdo con Yin (1989), los documentos son útiles

para corroborar y reforzar las evidencias obtenidas a través de otras fuentes, por lo que no son una fuente primaria de evidencias, sino un apoyo para la definición de teorías.

En nuestra investigación, los registros documentales correspondieron a material desarrollado por el y las docentes y por el estudiantado durante el periodo de colaboración en las escuelas: dos revistas escolares, una presentación para una conferencia, un libro de cuentos, una canción, múltiples fichas de planes de trabajo, múltiples fichas de tertulias literarias, múltiples fichas de grupos interactivos, ocho planificaciones docentes, un documental escolar y tres informes de proyectos.

3.6 Método de análisis: Análisis de contenido cualitativo

Nuestros estudios de caso se generan a partir de un marco teórico común que está dispuesto en todo momento a ser replanteado desde el conocimiento experiencial y particular de los y las participantes del estudio y de nosotras mismas. Por ello, la investigación parte de una estructura conceptual que se compone de una serie de temas organizativos que sirven para una comprensión profunda de cada caso (Stake, 2005) y que en esta tesis se presentan en los capítulos II y III.

Específicamente, antes de acceder a las experiencias de la investigación de campo, hemos elaborado una serie de proposiciones teóricas acerca de las señas que se pueden encontrar en el profesorado que es inclusivo y una lista de prácticas educativas que podrían considerarse inclusivas, con las cuales hemos diseñado unos instrumentos que nos ayudasen a identificar en cada caso su desarrollo.

Nos hemos decantado por un análisis cualitativo en donde cada categoría y subcategoría gira en torno a los elementos que conforman las preguntas de investigación (y, en consecuencia, los objetivos principales y específicos). El análisis de contenido suele ser adecuado para estudios que poseen una gran cantidad de datos porque suele ser una alternativa cómoda de reducción y saturación temática (Rodríguez Gómez et al., 1999).

3.6.1 Proceso de codificación

Organizamos y seleccionamos los datos que obtuvimos a través de la creación de categorías emergentes y subcategorías a partir de citas extraídas de los registros de investigación — transcripciones de las entrevistas semiestructuradas, fotos, audios, vídeos y documentos de trabajo (Glaser y Strauss, 1967)—, esto, con el apoyo del programa de análisis cualitativo Atlas.ti V. 8.

Para establecer las categorías de la investigación (tabla 12) realizamos una codificación abierta inductiva, siguiendo el modelo propuesto por Osés et al. (2006) con el cual recuperamos información relevante para establecer una teoría consonante con nuestros objetivos de investigación.

Tabla 12*Categorías y subcategorías desarrolladas*

Categorías	Subcategorías (código)
Concepto de inclusión educativa	Paradigma médico (PaM). Paradigma integrador (PAint). Paradigma social (PaS).
Actitudes respecto a la inclusión	Saberes sobre la inclusión (SSI). Deseos y/o anhelos respecto a la inclusión (DAI). Pensamiento práctico (PP).
Prácticas inclusivas	Genera instancias para la participación de las familias, integrantes de la comunidad, etc. para aportar al aprendizaje de los estudiantes (P1). Realiza agrupamientos heterogéneos (P2). Utiliza de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje colaborativo: tutoría entre iguales, trabajo de investigación, enseñanza recíproca, entre otros (P3). Propicia un clima de convivencia que se basa en el respeto, apoyo y ayuda mutua (P4). Ejerce su rol de guía desde un trato respetuoso, familiar, afectivo y de confianza (P5). Genera actividades en el aula teniendo en cuenta la diversidad de preferencias de los estudiantes y su opinión (P6). Establece canales, medios y alternativas de comunicación efectiva (P7). Comparte y reflexiona sus saberes y experiencias con la comunidad educativa, las familias y otras personas (P8). Valora las diferencias como un elemento importante para el desarrollo de la educación (P9). Planifica, revisa y enseña en colaboración con otras personas (P10). Favorece la autonomía de forma coherente con las características de cada estudiante (P11). Existen alternativas para la resolución de conflictos conocidas y utilizadas por el alumnado (P12). Motiva al alumnado para que exprese sus propios conocimientos y experiencias (P13). Evita los estereotipos y etiquetas y se debaten y cuestionan constantemente (P14). Comunica a los estudiantes que se valora su progreso individual y no la comparación con el grupo (P15).
Relación actitud-práctica	Coherencia discursiva (CHD). Coherencia práctica (CHP). Coherencia de los objetivos (CHO) Coherencia de los fines (CHF)
Factores que inciden en la relación actitud-práctica	Historia personal (HP) Ideología (I) Referentes educativos (RE) Experiencia laboral (EL) Experiencia colaborativa (EC)

Nota. Elaboración propia.

Para validar nuestro proceso de codificación seguimos las recomendaciones de Rodríguez et al. (1999), que exponen que el proceso debe ser: exhaustivo, pertinente, poseer exclusión mutua y utilizar un único principio clasificatorio. Para definir los ejemplos que expresaríamos en los resultados de la investigación, atendiendo a las categorías generadas y al enfoque crítico seleccionado por quienes investigan y participan en el estudio, elegimos aquellas fuentes que poseyeran mayor robustez temática (densidad), utilizando las funciones de reporte del programa Atlas Ti. V8.

El informe de resultados (capítulo V y VI de esta tesis doctoral), expone los hallazgos de la investigación de forma independiente por cada caso, considerando que, desde un principio, la investigación busca respetar las características intrínsecas de cada caso.

4. Consideraciones éticas de la investigación

La ética es un elemento transversal en nuestra investigación. Su presencia no solo está en las delimitaciones teóricas y el enfoque crítico que hemos asumido durante todo nuestro proceso investigativo, sino que también se presenta en la finalidad misma de la investigación: la mejora de la educación en aras de la transformación de la escuela. En este contexto, la investigación misma es ética pues enaltece el factor humano, personal y subjetivo en un profesorado que también actúa éticamente bajo el mismo compromiso.

En su fundamentación, la investigación se orientó por los tradicionales criterios éticos de la investigación planteados por Simons (1989) y Kemmis y Robottom (1981) que son recogidos por el grupo LACE (1999) y los cuales definen que en una investigación:

- Debe existir una negociación entre los y las participantes del estudio y quien investiga en cuanto a los límites, relevancia y publicación de la información que de ellos y ellas se obtiene.
- Debe existir colaboración entre los y las participantes de la investigación y quien investiga.
- Debe existir confidencialidad de los datos de los y las participantes del estudio.
- Debe respetar los puntos de vista y valoraciones de los y las participantes.

Pero también, a lo largo de nuestra investigación sumamos otros elementos para resguardar la calidad de nuestro trabajo y que son más coherentes con la perspectiva crítica que fuimos adquiriendo. En este punto, incorporamos los planteamientos de Gehrig et al. (2014), Morrow (2005) y Lather (1986). Autoras y autores que profundizan en fenómenos ligados al compromiso de la persona investigadora con el entorno y su propia capacidad de incidir en fenómenos de transformación social.

4.1 Rigor en la investigación

El rigor o credibilidad que demuestra una investigación es valioso en todo diseño investigativo. Sin embargo, los criterios de rigor científico son definidos de distintas formas según el enfoque investigativo desde el cual nos podemos posicionar (Vallés, 2000). Una investigación no es válida cuando no tiene credibilidad y sin credibilidad no hay transformación. Sandín (2003) señala que en la investigación educativa esta premisa es delicada, ya que, si los estudios no pueden ofrecer resultados válidos, entonces ¿cómo se tomarán decisiones políticas, educativas, curriculares que respondan a un derecho de humano?

Particularmente, en investigaciones del tipo cualitativo, Vallés (2000) señala que una de las propuestas más didácticas se encuentra en el trabajo de Guba (1989) y Lincoln y Guba (1985) quienes definen tres grupos de criterios a considerar en un estudio cualitativo:

- 1) Criterios de confiabilidad.
- 2) Criterios de autenticidad.
- 3) Criterios éticos.

En esta tesis doctoral es especialmente importante el primer grupo, “confiabilidad”, ya que este concibe como eje principal la construcción de las perspectivas investigativas con las personas que colaboran en la investigación. En la propuesta de Guba (1989), elegida como base en nuestra investigación, los criterios se explican así:

4.1.1 Criterio de Credibilidad

Representa todas aquellas variables que hacen que un estudio sea verídico. Para lograr dicho fin se puede recurrir a diversas estrategias o métodos durante el estudio: trabajo prolongado en un mismo lugar, observación persistente, triangulación de datos, etc.

Específicamente, para abarcar el criterio de credibilidad en nuestra investigación utilizamos los siguientes procedimientos:

- Variable 1. Estrategia de comprobaciones con participantes: supone un proceso en el cual los y las participantes de la investigación comprueban la veracidad de esta. En nuestro caso las personas participantes tuvieron contacto permanente con nuestras interpretaciones durante los diálogos de la reflexión pedagógica.

- Variable 2. Estrategia de establecer corroboración o coherencia estructural: Guba (1989) identifica esta estrategia como la comprobación de cada dato y la interpretación con todos los otros, para determinar que no existen contradicciones, y si las hay, que el investigador o la investigadora sea capaz de interpretarlas de forma coherente con los y las integrantes del estudio. Este criterio se estableció desde la planificación a la finalización del trabajo de campo. Esto porque el método que se utilizó estaba relacionado con el discurso, pero también con la práctica observada. Para ello, resultó importante el uso de Atlas. Ti, el cual no solo ayudó en la definición del análisis de datos, sino también en el orden general de la información.

4.1.2 Criterio de Transferibilidad

Representa todas aquellas variables que hacen que un estudio sea interpretativo y descriptivo de un contexto dado. Para lograr dicho fin se puede recurrir a diversas estrategias o métodos durante el proceso investigativo: hacer un muestreo teórico, recoger abundantes datos descriptivos, etc.

Para abarcar el criterio de transferibilidad, nuestra investigación recurrió a los siguientes procedimientos:

- Variable 1: Descripción minuciosa del contexto: Goetz y LeCompte (1988) exponen la necesidad de hacer una descripción precisa de los contextos de la investigación, especificando las características de las instituciones, las y los participantes y las relaciones que se pueden establecer entre ellos. En nuestra investigación esta acción no solo se desarrolla en el presente capítulo, sino también en el desarrollo mismo de los resultados de la investigación.
- Variable 2: Triangulación entre espacios, momentos y personas: a pesar de que nuestro estudio no planea la comparación entre los casos, la estructuración de nuestro estudio comparte objetivos y métodos, por lo que el diseño triangula la información obtenida de contextos que son distintos los unos de los otros.

4.1.3 Criterio de Dependencia

Representa todas aquellas variables que hacen que un estudio ofrezca relativa estabilidad de datos. Para lograr dicho fin se puede recurrir a diversas estrategias o métodos durante la investigación: métodos solapados, réplica paso a paso, establecer una pista de revisión, etc.

Nuestra investigación recurre a tres procedimientos para abarcar el criterio de dependencia.

- Variable 1: Estrategia de establecer una pista de revisión: son documentos que ofrecen información sobre el proceso cronológico y descriptivo del desarrollo de una investigación. En

su forma progresiva puede tomar forma en diarios o bitácoras del investigador. En su forma descriptiva puede tomar forma en notas de entrevista, cuadernos de campo, etc. Durante el proceso de investigación se utilizaron variados recursos: diario con notas de campo, guiones de entrevista, calendarios de acciones, fichas de observación participante y notas de entrevista.

- Variable 2: Estrategia de realizar acuerdos para que un observador externo revise la dependencia: Guba (1989) identifica esta estrategia como aquella en la que “alguien competente se preste a examinar la pista de revisión y comentar el grado en el que los procedimientos usados caen dentro de la práctica generalmente aceptada” (p. 161). Nuestra labor fue supervisada por una tutora y un tutor, que poseen las competencias fundamentales para definir si las actividades presentaron la calidad adecuada. Además, nuestras interpretaciones fueron validadas por los y las integrantes de la investigación.

4.1.4 Criterio de Confirmabilidad

Representa todas aquellas variables que hacen que un estudio pueda ser confirmado por otros y así obtener resultados parecidos. Para lograr dicho fin se puede recurrir a diversas estrategias o métodos durante la investigación: triangulación, ejercicio de la reflexión, etc.

En nuestra investigación utilizamos el siguiente procedimiento para establecer el criterio de confirmabilidad:

- Variable 1: Estrategia ejercicio de reflexión: es una estrategia compleja, que según explica Guba (1989), supone la revelación de los supuestos epistemológicos que subyacen en el proceso investigativo por parte del investigador. En este contexto, la reflexión del investigador o investigadora y su trabajo ejemplifica la base de su actuar investigativo y ello se evidencia en la publicación de sus introspecciones. El investigador o la investigadora es quien define los cambios en el método de su investigación y las decisiones que tomó sobre la base del análisis de su propio proceso descubridor. Durante el desarrollo de nuestra investigación existe evidencia documental de las decisiones que tomamos durante nuestro trabajo de campo, esto porque en la investigación cualitativa es bastante común que sucedan cambios en la forma de ver el mundo de quienes nos implicamos con la realidad estudiada. El ejercicio de reflexión dota a nuestros informes de investigación de un valor personal: impregnar nuestra subjetividad en el trabajo realizado.

4.2 Calidad en la investigación

La calidad de una investigación puede definirse como:

Una forma de acercarse a los procesos y fenómenos sociales por parte de los investigadores, que conecta sus posturas con herramientas metódicas y que responde a una visión de mantener una conciencia de la complejidad de lo social en sí y la investigación como formas de relacionarse con aquello (Gehrig et al., 2014, p. 17).

La calidad está profundamente relacionada con la dimensión ética, pues la vertebra con su carácter subyacente y transversal. Nuestro trabajo además de utilizar como referencia los clásicos procedimientos de rigor, agrega también algunos criterios de calidad definidos por Gehrig et al. (2014), que responden de mejor manera a la aproximación sociocrítica que hemos adquirido a lo largo del trabajo desarrollado:

4.2.1 Reflexividad

Un criterio de uso extendido en ciencias sociales debido al trabajo de Bourdieu (2001) y Bourdieu et al. (2001). Consiste en la conciencia autocrítica de quién investiga sobre el desarrollo de su proceso de investigación a partir de variadas señas:

- Conciencia epistemológica, reflexión sobre las decisiones teóricas, metodológicas y sobre las implicaciones éticas del trabajo: durante la investigación fuimos unas fieles aprendices y hemos intentado plasmar en esta tesis doctoral todas las decisiones relacionadas nuestro marco teórico y marco metodológico. Por otro lado, hemos intentado impregnar nuestro deber ético como investigadoras.
- Conciencia sobre los condicionantes externos que influyen en las decisiones: nuestra investigación intenta ser coherente con el tiempo, recursos y posibilidades de la investigación. De hecho, hemos incorporado al inicio de cada capítulo de nuestra tesis doctoral un preámbulo en el que explicamos las decisiones tomadas y el porqué de estas.
- Reflexión y conciencia sobre los determinantes teóricos: durante nuestra investigación hemos intentado ser sinceras y fieles con nuestros criterios morales e ideológicos y no los hemos silenciado en este informe.

4.2.2 Transparencia

La transparencia es un criterio que busca dar a conocer en detalle aquellas decisiones tomadas por quienes investigan. Este criterio es similar a la “pista de revisión” de Guba, pero tiene otro

objetivo: no busca que la investigación sea replicable, sino que busca que sea comprensible, razonable y transparente. Para ser coherentes con este criterio hemos integrado un anexo con todo el material relacionado a nuestra investigación: los guiones de entrevista, las transcripciones completas de las entrevistas, los audios de las entrevistas y los registros visuales y audiovisuales visados por los y las participantes.

4.2.3 Autenticidad

La autenticidad es aquel intento de representar de la forma más realista lo que los y las participantes de la investigación nos quieren mostrar. En nuestra investigación hemos intentado dar cabida a la mayor cantidad de percepciones y experiencias posibles, sin olvidar el criterio relacional entre ellos. Este criterio nos llevó a incluir otras voces dentro de la investigación, como son las de los niños y niñas y sus familias.

4.2.4 Perspectiva holística

Incorporar una perspectiva holística es comprender con profundidad cada uno de los elementos que componen lo que se investiga. En nuestra investigación intentamos desarrollar cada caso desde unos márgenes que enmarcan tres realidades muy diversas. Por ello, en los resultados se exponen los casos por separado e intentamos no establecer similitudes (más que las analíticas) entre las realidades de las tres personas protagonistas.

4.2.5 Criterio de coherencia

Esta investigación versa sobre la coherencia, por ello, hemos intentado ser fieles a nuestros ideales al momento de realizar la investigación. El sentido de un trabajo riguroso de articulación es que encaje bien los conceptos, técnicas y abordajes provenientes de las tendencias seleccionadas. Este espíritu es el motor de nuestro trabajo, aunque sabemos que este criterio es uno de los más complejos de abordar en una investigación predoctoral debido a nuestra inexperiencia.

4.2.6 Conciencia de complejidad

Los fenómenos educativos son complejos y requieren de una acumulación de diversas aproximaciones para proponer respuestas factibles a las preguntas de investigación que se plantean. Para promover este criterio hemos intentado ser flexibles con los métodos, perspectivas y acceso a los datos. Nuestra investigación ha intentado ser consciente de la amplitud, profundidad y contextualización de cada caso, por ello ha propiciado el acceso a la mayor cantidad de registros que fueran posibles.

4.3 Validez catalítica de la investigación

Como hemos declarado que nuestra investigación inició con una base ética tradicional que, con el tiempo fue adquiriendo nociones más críticas e implicada con las realidades estudiadas (pasamos de una perspectiva interpretativa a un enfoque sociocrítico).

La investigación crítica busca evidenciar la importancia del potencial de la investigación para crear un cambio (Guba y Lincoln, 1994). Por ello, todos y todas quienes participan en la investigación son colaboradores con una finalidad específica. Coherente con esta declaración, nuestro estudio toma elementos del trabajo sobre validez catalítica de Lather (1986), la cual corresponde al “grado en el que el proceso de la investigación reorienta y motiva a los participantes a analizar y entender la realidad con el fin de transformarla” (p. 272). Este enfoque ha sido, sin duda, uno de los más utilizados durante el trabajo de campo.

Torrego-Egido (2014) señala que “la validez catalítica requiere del coaprendizaje entre quien investiga y quienes participan en esa investigación, de manera que todos reorienten su manera de entender la vida social y el propio proceso de investigación” (p.119). Nuestra investigación, al ser realizada con personas con quienes tenemos justos lazos reflexivos, busca que a través de la colaboración directa podamos generar una transformación en los significados y en las acciones sociales que enmarcan los procesos de inclusión educativa, y esto no resta calidad a nuestra investigación, sino que suma un componente que muchas veces se ha olvidado en la investigación educativa.

Por lo anterior, el diálogo y la interacción se transforma en los principales medios y elementos de análisis de la investigación, así como también su incidencia directa en acciones transformadoras; en la investigación reflexionamos sobre inclusión para hacer inclusión dentro de unas delimitaciones muy críticas y complejas. Esto es importante, porque nuestro estudio no planea en ningún momento criticar el pensamiento o prácticas docentes de las personas participantes, sino valorar lo que piensan y hacen en busca de respuestas a un fenómeno profundamente ideológico.

Mike Oliver (2002) señala que quien desarrolla una investigación participativa pasa de intentar comprender el mundo a producir un mundo nuevo, y justamente es así como nos sentimos durante el desarrollo de esta investigación al momento de colaborar con las y los participantes.

Con lo anterior queremos enfatizar que nuestra investigación, ha intentado pasar de una conciencia ética "formulista" de la validez (Lather, 1994) a una aproximación más cercana a la

"validez transgresora" (Morrow, 2005) en la que los criterios de rigor y calidad pasan a residir en la capacidad de la investigación para contribuir a una Ciencia Social más crítica.

Finalmente, en línea con lo anterior, entendemos nuestra investigación como una "investigación solidaria" (Sandín, 2000), y esto nada tiene que ver con la solidaridad como beneficencia. Nuestra investigación busca que quienes investigamos nos alejemos de aquellos paradigmas objetivistas que poco aportan a la creación de cambios educativos y nos involucremos de forma responsable con los problemas que hemos identificado siendo un apoyo para quienes enarbolan los anhelos de transformación.

CAPÍTULO V. RESULTADOS: PENSAMIENTO DOCENTE Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA INCLUSIÓN

1. Preámbulo del capítulo

A casi cuatro años del inicio de nuestro periplo predoctoral, hemos tenido la suerte de acceder a experiencias formativas que nos han demostrado los beneficios del trabajo reflexivo y colaborativo entre el profesorado para mantener vivos los ideales de la escuela inclusiva. Todo ello se debe a una buena cantidad de vivencias a las que hemos accedido siendo parte del PID/GID INCLU_IA.

Queremos ser reiterativas al mencionar lo importante que ha resultado para nuestra trayectoria profesional y vital la interacción directa con personas que se esfuerzan día a día por una educación más justa, quienes además se dan aliento y comparten conocimientos para enfrentar los enormes desafíos que supone el aseguramiento de una educación inclusiva. También, queremos ser enfáticas, ya que pensamos que esta es una oportunidad única para que investigadoras e investigadores, como nosotras, puedan desenvolver sus compromisos éticos sin someterse al duro encorsetamiento académico (Hall, 1983), el cual nos obliga muchas veces a realizar investigaciones que siguen una lógica industrial y técnica, sobre todo, despersonalizada, bajo una ilusión de objetividad.

Nuestra participación en el PID/GID inicialmente se basó en un interés formativo materializado en la asistencia a las reuniones mensuales en las que leíamos, reflexionábamos y elaborábamos alternativas de acción para las distintas problemáticas ligadas a la educación inclusiva. Sin embargo, con el paso del tiempo, estas actividades capturaron nuestra curiosidad y nos dieron ánimos para hacer una investigación predoctoral situada. En este contexto, apenas presentamos nuestras intenciones, no nos costó encontrar compañeros y compañeras dispuestas a abrir las puertas de sus escuelas para darnos a conocer cómo sus ideales sobre la escuela inclusiva eran desarrollados in situ, además de declarar que nuestra presencia sería una oportunidad única para una colaboración más profunda.

Es así como el acceso al campo fue inmediato, acompañado —sobre todo— comprensivo, ya que como hemos mencionado en la introducción de esta tesis doctoral, debido a nuestras características personales, poco conocíamos en ese entonces sobre las lógicas de la organización escolar española. Este último punto es importante, ya que la misma actitud inclusiva de los tres docentes que seleccionamos para la investigación nos demostró el porqué de su elección y esto es realmente destacable, porque en ningún momento nos sentimos diferentes a nuestros pares.

En tal sentido, la colaboración que se dio entre nosotras y las maestras y el profesor con los que principalmente interactuamos, no solo representaba una retribución ante una necesidad —la de hacer una investigación para acceder al grado de Doctora— sino que daba valor a lo que podía resultar cuando docentes muy diferentes entre sí, pero con un ideario similar, se unen para analizar cómo se piensa y hace una educación inclusiva.

Hemos de aclarar que cada caso se refiere a las interacciones y acciones de Rosa, Sote y Alberto como docentes de sus respectivos centros educativos. No son, pues, casos de centros. Nuestro trabajo en todos los casos se realizó con esta máxima, aunque no podemos negar que, con frecuencia, extendíamos nuestro ámbito, por el propio desarrollo de la investigación, a la totalidad de la escuela, como compañera de dichos docentes y como miembros de las comunidades educativas. Por otro lado, queremos enfatizar que nuestro trabajo no tuvo por objetivo evaluar el pensamiento y las prácticas educativas de él y las docentes, sino describir y analizar contextualmente cada caso respecto a las cuestiones de la investigación.

Finalmente queremos declarar que este informe de resultados, al ceñirse a las cuestiones de la investigación expuestas en el capítulo IV de esta tesis doctoral, se adhiere a unas pautas que nos obligaron a seleccionar unos datos sobre otros. Esto no quiere decir que exista información más

relevante que otra, sino que el proceso superó con creces lo que nos habíamos propuesto, por lo que, tal como señala Stake (2012), nuestra investigación sigue viva.

A continuación, presentamos los resultados obtenidos de cada caso, diferenciando sus particularidades para responder a los objetivos específicos 1, 2 y 3 de la investigación. Comenzamos con el caso de Rosa, seguimos con el caso de Sote y terminamos con el caso de Alberto. Cada caso presenta unos hallazgos distintos sobre una misma base teórica, por lo que los tres casos se presentan de manera independiente.



“Lluvia fina para ir calando”

Rosa Gibert Moliner

2. El caso de Rosa²

El primero de los casos estudiados nos lleva a compartir experiencias con Rosa Gibert Moliner (desde ahora, Rosa), una docente con una vasta trayectoria como educadora infantil y directora, reconocida por su activismo en los MRP de Catalunya y su participación en diversos congresos, jornadas y acciones formativas en pro del desarrollo de una escuela más democrática, participativa y justa (ver más en Gibert, 2010, 2020; Gibert et al., 2009).

Rosa es una maestra que desde muy joven ha sentido atracción por la transformación social. En su juventud sentía pasión por la matemática, así que la estudió motivada por algunos referentes con los cuales se rodeó en su educación formal, no formal y los múltiples trabajos a tiempo parcial que desarrolló para apoyar a su familia. Específicamente un verano, cuando apenas comenzaba su formación profesional, tuvo la oportunidad de trabajar en una guardería y ese fue el detonante que la llevo a proseguir estudios de Magisterio y Puericultura.

Rosa dice que parte de su personalidad —fuertemente comprometida con movimientos en defensa de los derechos humanos y muy ligados a ideologías de izquierda revolucionaria— ha sido producto de la suerte de conocer a personas que la introdujeron muy temprano en los Movimientos de Renovación pedagógica. Además, porque desde muy joven pudo obtener una plaza de maestra en una escuela rural que le permitió experimentar con aquellas pedagogías que le apasionaban.

Durante el tiempo de la investigación Rosa ejerce funciones como maestra de educación infantil en un centro público de Segovia capital, lugar en el cual ha obtenido una plaza en 2017 y que brinda educación a cerca de 200 niñas y niños de entre los dos y los 12 años. En este punto señalamos que la escuela posee unas señas de identidad coherentes con los enunciados de la educación inclusiva: establece su proyecto educativo en el marco de la Declaración de los Derechos Humanos y la Declaración de los Derechos del niño y de la niña; es un centro reconocido por UNICEF como referente de educación en derechos y ciudadanía global; posee proyectos de colaboración con diferentes instituciones, asociaciones y organismos de su entorno, entre otros.

Específicamente hemos acompañado a Rosa en sus labores a lo largo de dos periodos: 1) durante el segundo cuatrimestre del curso 2018-2019, cuando es maestra de un grupo de un grupo de 21

² Las familias han dado su consentimiento para el uso de la imagen de los niños y las niñas con fines divulgativos y educativos.

niñas y niños de entre los cinco y los seis años (las Mariposas) y 2) durante el curso 2019-2020, cuando es maestra de un grupo de 25 niñas y niños de entre los dos y los cuatro años (las Tortugas).

El grupo de las Mariposas (figura 10) se caracteriza por ser muy activo y autónomo, cada niño y cada niña, desde sus particularidades, es capaz de expresar sus deseos de aprendizaje en todo momento y esto es algo que nos produjo una agradable sorpresa. En general nuestra toma de contacto con el grupo fue fácil, apenas ingresamos al aula pudimos interactuar y aprender cosas nuevas, por lo que no fue necesario un inicio de observación no participante.

Figura 10

Grupo las Mariposas



Nota. Elaboración propia. Las mariposas. Descripción de imagen: se ve a Rosa, dos bomberos con uniforme de servicio y un grupo de 18 niñas y niños. Todos se encuentran en el exterior del centro.

El grupo de las Tortugas se caracteriza por su curiosidad y un sentimiento de entusiasmo avasallante. Cada niño y cada niña, dentro de su individualidad, posee ánimos de participar, hablar y comunicar, por lo que la interacción es continua. Nuestra toma de contacto con ellas y ellos fue más desafiante, debido a nuestra inexperiencia docente con grupos de esta edad, sin embargo, esto no impidió de ninguna manera que pudiésemos colaborar desde el primer día en el aula para apoyar en esa cohesión de grupo que ya se evidenció al finalizar nuestras visitas.

Figura 11*Grupo las Tortugas*

Nota. Elaboración propia. Las Tortugas. Descripción de imagen: se ve a un grupo de 22 niñas y niños alrededor de una mesa en la cual hay vasos con zumo de manzana. Todos se encuentran en el exterior del centro.

Como mencionamos en el capítulo IV de esta tesis doctoral acompañamos a Rosa en sus labores como docente un día por semana entre marzo de 2019 y marzo de 2020, sin embargo, nuestras interacciones con ella durante la investigación fueron más allá de su trabajo de aula, por lo que en su caso estudiamos sus prácticas docentes durante un año, pero sus actitudes las hemos estudiado hasta el último registro que hemos seleccionado para la escritura de este informe, en abril de 2021. Entre estas actividades podemos destacar: la participación en las reuniones mensuales del PID/GID de Educación inclusiva, la asistencia a un curso de formación del profesorado y la participación en dos charlas dictadas por ella al estudiantado de los grados de Educación de la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid.

Para identificar y analizar como Rosa significa, piensa y hace una educación inclusiva, estudiamos las diferentes interacciones que ella tenía con nosotras, las niñas y niños que conformaban los grupos de las Mariposas y las Tortugas, las familias de dichos niñas y niños, tres estudiantes de Magisterio en fase de prácticas que compartieron con ella y más de 15 voluntarios que colaboraron en actividades educativas y salidas al medio natural de diversa índole (estudiantes de primaria de la escuela, artistas, científicos y científicas, profesionales e integrantes de grupos familiares de los niños y las niñas, maestras y maestros del centro y otros centros, etc.).

2.1 ¿Qué hace único al caso de Rosa?

El 21 de marzo de 2019 fue la primera vez que ingresamos al aula de Rosa, rápidamente sentimos que no éramos los primeros en colaborar con ella. Nos incorporamos en el segundo cuatrimestre del curso 2018-2019, cuando las Mariposas estaban finalizando el ciclo de educación infantil. Nos llamó la atención que el grupo fuera tan cercano y trabajara tan cohesionado en las primeras actividades que desarrollamos con ellos y ellas —a pesar de que pensábamos que nos verían como “diferentes” debido a nuestra nacionalidad—. Ese mismo día, en un breve diálogo que tuvimos con Rosa, ella aclaró nuestras dudas “[ellos y ellas] acostumbran a recibir a muchas personas en el aula” (investigadora, nota de campo, 21/03/2019) y eso fue algo que confirmamos al poco tiempo.

Durante los meses de observación notamos cómo llegaban al aula personas muy diversas: tres maestras en prácticas (dos estudiantes del grado en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid y una estudiante estadounidense proveniente del programa ERASMUS), otras maestras de la escuela (la maestra de Música, la maestra de otro grupo de infantil y una maestra de primaria), integrantes de las familias (padres, madres, abuelas y abuelos de las niñas y los niños), expertos y expertas en temas relacionados con los proyectos que se estaban desarrollando en el aula (una experta en perros, un experto en incubadoras, un experto en derechos de los niñas y niños y una geóloga) o personas de la comunidad (una funcionaria del museo, dos artistas, una cuentacuentos, entre otras). Con esta experiencia conocimos la primera gran característica de Rosa: “ella, siempre que la situación lo permita, preferirá trabajar con otros, aunque ello resulte en una carga laboral mayor” (investigadora, nota de campo, 11/03/2020).

La figura 12 ejemplifica esta afirmación, en ella puede observarse cómo el alumnado de la clase realiza una puesta en común de ideas con dos maestras en prácticas, un maestro visitante, una investigadora y la propia Rosa:

Figura 12*Asamblea de niñas y niños*

Nota. Elaboración propia. Descripción de imagen: se ve a un grupo de niñas y niños de 2 y 3 años sentados en un círculo. A su alrededor están dos maestras en prácticas, un maestro visitante y Rosa.

Las familias, al igual que nosotras, destacaban esta característica y la consideraban como una fortaleza del trabajo de la maestra y como uno de los motivos por los que habían decidido incorporar a sus hijos e hijas en esa escuela:

Hacía muchas actividades [con las familias]. Podíamos intercambiar puntos de vista entre nosotros y eso es valioso (madre, entrevista semiestructurada, 11/08/2020).

Creo que Rosa no solo se preocupó de hacer grupo en la clase, sino hacer grupo de las familias, también. Y no solo había momentos puntuales de vernos, como pueden ser los cumpleaños, etcétera, sino que había un proyecto común (...) nos hizo vincularnos más al cole, con los proyectos (madre, entrevista semiestructurada, 13/08/2020).

Nuestro trabajo con las Mariposas se fue organizando con el tiempo. Asistíamos regularmente los miércoles al aula, desde el inicio hasta el término de la jornada educativa. También, acompañamos al grupo en otras actividades (salidas al entorno natural, planificación o presentación de actividades culturales o deportivas en la escuela, entre otras). En estas actividades nos centrábamos en apoyar a la maestra en el trabajo planificado por ella, o con nuestra colaboración o por las propias niñas y niños.

Las Mariposas se mostraban como un grupo muy cohesionado, notamos de inmediato la calidad educativa a la que habían accedido: utilizaban la perspectiva de género, distinguiendo el femenino del masculino siempre que fuera posible: “los niños y las niñas de esta clase estamos aprendiendo” (niña de 4 años, registro de audio de trabajo en el aula, 16/05/2019); solicitaban el permiso de su interlocutor cuando querían hablar de él o ella: “Antonio, ¿puedo hablar de ti un momento?” (niña de 4 años, registro de audio de asamblea, 02/05/2019); se daban la enhorabuena entre ellos y ellas cuando notaban un nuevo aprendizaje: “Amanda, has estado aprendiendo mucho sobre ciencia” (niño de 5 años, registro de audio de asamblea, 25/04/2019) o destacaban las cualidades de sus compañeros: “es que Pedro es un niño muy curioso” (niño de 4 años, registro de audio de asamblea, 30/05/2019). Por otro lado, el grupo demostraba una gran facilidad para organizar su propio trabajo, cuidar del otro y exponer públicamente sus aprendizajes a sus propios compañeros y compañeras, docentes y familias. Todo lo anterior iba ligado a una fuerte solidaridad grupal:

Por algo nos dábamos la mano. No vamos a darnos la mano por nada. Me das la mano y vamos para acá. Para cuidarnos ¿No? el uno del otro. Para (...) pues no sé, para qué más, eso era lo importante (...) que nos queremos y pensamos en otras personas (niño de 5 años, entrevista semiestructurada, 13/08/2020).

Cuando comenzó el curso 2019-2020 fuimos testigos de la llegada de las Tortugas. Con ello, pudimos observar y colaborar desde un inicio en la creación de un ambiente de aprendizaje que generase la cohesión grupal, el clima de respeto y la autonomía que caracterizaba a las Mariposas. El día 10 de septiembre de 2019, apenas el grupo de dos y tres años ingresó al aula, salimos al medio natural. Esta es la segunda característica de Rosa que más nos llamó la atención: “siempre confía en las niñas y los niños, no subestima su capacidad de aprendizaje y demuestra sus altas expectativas desde el principio” (investigadora, nota de campo, 10/09/2019).

Las Tortugas se caracterizaban por tener una gran curiosidad por aprender cosas nuevas: “qué ilusión [conocer] la catedral y a San Frutos” (niña de 3 años, audio de trabajo en el aula, 16/10/2019) y un gran ánimo por comunicar sus aprendizajes “estamos haciendo una revista para nuestras familias (...) sobre aprender” (niño de 3 años, audio trabajo en el aula, 18/12/2019). Con el tiempo se forjó un ambiente en donde el cuidado del otro “Yo te cuido y tú me cuidas” (niño de 3 años, registro de audio de aula, 23/10/2019) y el respeto fueron esenciales. Esto puede verse en la figura 13, en la que se reproduce la ley principal creada por el grupo:

Figura 13

Ley creada por el grupo de 2 y 3 años



Nota. Elaboración propia. Leyes de la clase. Descripción de imagen: se ve una hoja en blanco que enuncia “hay que respetar a todas las personas”.

El caso de Rosa es único por estas características y otras que mencionaremos en los siguientes apartados. Rosa es para la comunidad que trabaja con ella, una persona que establece variados alicientes para el aprendizaje holístico de las niñas y los niños, pero también, es un gran referente para quienes aprenden de ella sobre el significado de la educación, las ideologías pedagógicas y las prácticas educativas (maestras en prácticas, docentes visitantes, estudiantes de los grados de Educación, etc.).

2.2 Pensamiento docente: convicciones teóricas y experienciales de la maestra

Desde que es pequeña, Rosa se ha caracterizado por el deseo de aprender, por ser optimista, crítica y activista:

la verdad es que la vida me ha ido llevando hasta aquí (...) he tenido una familia que me ha ayudado mucho. Mi padre era una persona muy católica pero progresista, la necesidad de la bondad la he vivido siempre en mi familia (...). [Mi madre] era una mujer de manera de ser crítica (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/05/2021).

Sin embargo, ella señala que, si bien, al iniciar su carrera como maestra tuvo referentes cercanos, también la intuición y la experimentación la guiaban en su práctica pedagógica, por ello siente afinidad inmediata por los MRP, a los cuales llegó casualmente a través de su trabajo en una escuela de educación infantil y la recomendación de una amiga.

Para Rosa, ser maestra es más que estudiar Magisterio:

Para mí la docencia no ha sido solo ser maestra, sino estar implicada en muchos campos, y mi curiosidad siempre la he podido satisfacer porque, o sea, yo, por ejemplo, estaba estudiando Magisterio y me iba a las clases de Economía (...) o a las de Filosofía (...). Me he dado cuenta de que la educación, de hecho, es una puerta inmensa abierta. No es como si te dedicas a una profesión que te cierra, es una profesión que te abre (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

Respecto a las ideologías pedagógicas, Rosa piensa que leer a grandes pedagogos la ha inspirado a transformar sus prácticas: “leer a Pestalozzi, leer a Froebel, a Montessori, a todos los grandes de la pedagogía del siglo XIX. A los americanos (...) ha hecho que genere un compromiso ético con los niños y las niñas” (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/05/2021). Además, estas lecturas han sido acompañadas por grandes experiencias, como su estancia de un año en Estocolmo y sus visitas a escuelas en Reggio Emilia.

La ideología educativa de Rosa, ampliamente influida por sus lecturas y sus propias experiencias, la lleva ver la escuela como “una tribu que debe proteger, cuidar y acoger al niño y la niña” (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021) y para mantener la tribu unida debe existir trabajo colaborativo, respetuoso y responsable. Por ello, los fundamentos metodológicos de su práctica se relacionan con el pensamiento de Freinet y de Malaguzzi, aunque con toques personales que la misma Rosa ha elaborado. El aprendizaje por proyectos es su testimonio más insigne: “Yo prefiero que los niños aprendan haciendo proyectos, experimentando, que es lo más natural, hace más de 100 años que se trabaja de esta forma” (Rosa, formación a estudiantes de Máster en Innovación Educativa, 23/03/2021).

Para Rosa los proyectos no son pasos que se puedan aplicar mecánicamente: “son un proceso, una forma de transformar la escuela y te hacen ver que en la escuela hay muchos espacios no educativos” (Rosa, formación a estudiantes de Máster en Innovación Educativa, 23/03/2021). Son colectivos y, por ello, tienen un sentido social, para lograr esto “se debe contar con la aportación de las familias y los integrantes de la comunidad porque el proyecto debe construirse

democráticamente, mediante el diálogo y el pensamiento” (Rosa, formación a estudiantes de Máster en Innovación Educativa, 23/03/2021).

2.2.1 La influencia en Rosa de los MRP

Como hemos señalado anteriormente, la relación de Rosa y los MRP se da casualmente cuando ella apenas empezaba a ejercer como maestra:

Una compañera me dice “hay unos encuentros de los Movimientos de Renovación Pedagógica en Santiago de Compostela. Yo tengo una plaza, pero no puedo ir ¿quieres ir tú?” Y yo digo “Me voy”. Luego, en un avión a Santiago de Compostela, con todos los referentes pedagógicos catalanes del momento. Yo con 18 años... he tenido suerte ¿no? (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

A partir de entonces, no dejó de asistir a las jornadas y reuniones que se desarrollaban bajo el alero de los MRP de Catalunya, donde siempre ha sido una militante activa: “No comprendo la educación sin la vertiente social y política” (Rosa, formación a estudiantes de Máster en Innovación Educativa, 23/03/2021) y esta red de maestros y maestras ha sido el espacio propicio para definir sus convicciones educativas desde un pensamiento político activo.

Rosa ha señalado públicamente que el haber trabajado en la escuela, con el acompañamiento de una red de profesorado crítico, ha sido determinante para sentir que lleva una vida coherente entre el pensamiento y la acción: “porque [con el MRP] se genera una red colectiva que pienso que es imprescindible para la mejora social, que no puede ser de otra manera: la mejora social será colectiva o no será” (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

A partir de su experiencia como militante, ella confirma un compromiso con la justicia educativa, que en palabras simples se logra “cuando todo lo que hacemos en la escuela, a nivel metodológico, está impregnado de una utopía, que no debemos abandonar” (Rosa, entrevista informal, 16/04/2021). Esta utopía no es más que el deseo de que la escuela sea más equitativa, democrática e inclusiva.

Rosa señala que cuando se trabaja en solitario, sin compañeros y compañeras con una ideología de la transformación, surgen “algunos movimientos más metodologicistas, que proponen cambios en la manera de hacer que, desde mi punto de vista, solo sirven para crear grandes titulares” (Rosa, formación a estudiantes de Máster en Innovación Educativa, 23/03/2021). Por ello, todas las acciones educativas deben tener como sentido un ideal, que todas las niñas y los niños

aprendan en el sentido más profundo de la palabra, y esto va más allá de cómo se hacen las cosas, sino considerando el fin que persiguen.

Rosa piensa que los cambios se deben dar de forma lenta, muy reflexionada y compartida. Los MRP son un espacio en donde las y los docentes pueden tener mejor acceso a lo que denomina “lluvia fina, esa forma en la que te vas mojando poco a poco” (Rosa, formación a estudiantes de Máster en Innovación Educativa, 23/03/2021), ya que quienes los conforman defienden una educación más pausada y donde es posible acceder a muchas experiencias y saberes que van impactando poco a poco en el grupo: “A medida que pasó el tiempo fui conociendo a grandes pedagogos europeos, luego descubrí a los americanos, en el MRP tomamos estas lecturas y las trasladamos a la actualidad, a nuestras prácticas. Es rescatar un legado (...) yo me siento una freinetiana por ello” (Rosa, entrevista informal, 29/01/2020).

Finalmente, el pertenecer a un MRP da a Rosa ánimos para enfrentar los cambios con un optimismo cargado de crítica social:

Soy de las que reivindica la militancia desde la felicidad, ver el mundo positivamente a pesar de todo (...) la ilusión hace que la mejora vaya encaminada de forma positiva. Vivo el mundo como un camino que podemos hacer mejorar entre todos (...) la alegría, la ilusión y el componente positivo de la vida es básico para cualquier maestro que quiera cambiar el mundo. Y esto no excluye tener una mirada crítica hacia la sociedad (cita de Rosa en Ruiz, 2016).

Y es este optimismo crítico el que se impregna en las prácticas que observamos durante nuestra investigación, que muchas veces se alejaban de las lógicas de la escuela infantil tradicional. Por ejemplo, el dejar en manos de los niñas y niños la organización del aula, incluidas las normas sociales (por medio del parlamento); el eliminar rutinas típicas de las aulas de infantil para dar gran espacio al juego libre y al trabajo autogestionado (por medio, por ejemplo, de los planes de trabajo); el defender formas de evaluación que se basen en la observación cualitativa de los progresos de los niñas y niños (mediante un diario de la docente y entrevistas a las familias) o el dar espacio a la participación de la comunidad en el aula, como se ve en la figura 14, cuando con la ayuda de una de las familias, las Mariposas criaron pollitos.

Figura 14*Crianza de pollitos en el aula*

Nota. Elaboración propia. Descripción de imagen: se ve a un grupo de niñas y niños sentados en círculo en el suelo, observando huevos de gallina. A un costado del círculo se ve a Rosa explicando algo con una cáscara de huevo en sus manos.

2.2.2. El concepto de Rosa respecto a la inclusión educativa

Cuando hablamos sobre el concepto de inclusión educativa con Rosa, esta declara:

Me *cabrea* un poco que exista la palabra. La palabra existe porque no vamos bien. La inclusión, el hecho inclusivo, es la educación. No deberíamos hablar de educación inclusiva, deberíamos hablar de buena educación. La buena educación es la que tiene en cuenta a todo el mundo. Si en algún momento de un acto educativo hay alguien que no se siente llamado, es que no es una buena educación (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

Por lo que la inclusión educativa para Rosa es aquel concepto que nos recuerda la existencia de las injusticias educativas.

Por otro lado, la educación inclusiva, o en palabras de Rosa “la buena educación” es una forma que representa las máximas de la autonomía, la igualdad y la cohesión social. Es un fenómeno en

donde la acción de enseñanza es colaborativa y emancipatoria, porque está determinada por el objetivo de formar a las personas que vivan en el mundo.

Otro de los elementos que expone Rosa respecto a la educación inclusiva es que muchas veces se plantea como una opción de beneficencia o un acto de salvamento y esto quita sentido a la propia naturaleza del concepto: “El acto educativo no es salvar a nadie, sino es querer lo mejor para cada uno y estar ahí para cuando te necesiten” (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020). Por lo que la visión paternalista debiera mantenerse alejada de toda acción educativa que se declare inclusiva.

Ahora bien, no porque no se busque la beneficencia se debe olvidar hablar de quienes han sido marginados. En este punto, Rosa, cuando habla de inclusión, no elude la mención de colectivos etiquetados: personas migrantes, personas en situación de discapacidad o personas pertenecientes a etnias no hegemónicas. La mera mención enuncia su existencia y la necesidad que tenemos como sociedad de repensar cómo se hace una educación para ellos y ellas. La forma como Rosa significa esta imagen es validando las diferencias como un elemento del propio aprendizaje: “Trabajé en una escuela con gitanos que tenían tantas dificultades y tantas maravillas. Aprendí mucho de ellos” (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

En este punto, Rosa establece un debate que llama nuestra atención por medio de una pregunta: ¿Quiénes somos para no valorar lo que es diferente?

Hoy tuve una conversación con Rosa sobre el alumnado gitano. Una persona estaba criticando a una familia por no educar a su niño. Rosa me expresó que muchas veces esto nos cegaba y anulaba la cultura que no es propia “¿si pensamos que no lo educan cómo vamos a valorar lo que piensan? Sí que lo educan, las familias siempre hacen lo mejor por sus hijos” (investigadora, nota de campo, 27/11/2019).

Para Rosa la educación es más que lo que dicta el currículum, es lo que nos hace personas humanas, por ello, siempre intentará conciliar las diferencias que hacen únicos a los niños, las niñas y sus familias. Sin embargo, es enfática en declarar que esta conciliación siempre deberá respetar los derechos de los niños y las niñas: “Comprendo, por ejemplo, la religión de las familias. Pero si a un niño se le obliga a hacer ayuno... esto yo no lo permito” (Rosa, entrevista informal, 04/04/2019).

Respecto a cómo debe ser una institución educativa realmente inclusiva Rosa “no suele evitar mencionar su lucha por la escuela y la labor pública en general” (investigadora, nota de campo, 20/04/2019). La buena educación solo puede ser desarrollada en la escuela pública:

Yo personalmente, a nivel político, creo que, para la población, para la igualdad, para el trabajo (...) en la educación, no debería haber triples redes, ni mucho menos, solo [debe existir] una red: La escuela pública, el Estado. Estado que realmente responde a los intereses de los más necesitados, está para educar y también para educar a los que no son tan necesitados (...). Ahora también pienso que puede haber otras personas que piensen diferente de mí y que también tendrán sus derechos (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

Por otro lado, la escuela pública inclusiva debe estar conformada por las mejores personas (también, las y los mejores profesionales): “La red pública debería ser muy buena, tan buena que nadie quisiera ir a la red privada. Yo creo que tiene que ser muy buena y realmente tenemos los condicionantes” (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

Aun cuando comprende la existencia de la escuela privada, no sucede lo mismo cuando hablamos de la escuela especial y la dualidad entre la atención generalista y la atención específica y especializada:

Yo opino que [la escuela especial] es un delito. Yo creo que se podría, basándose en la Constitución incluso española, que no es una Constitución que sea una maravilla (...) se podría denunciar porque de alguna manera estás no teniendo en cuenta uno de los principios de la Constitución, que es la igualdad de todos los seres humanos (...) además que es un delito más grave porque está envuelto en unas buenas intenciones (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

Por ello para la maestra es inconcebible que unas personas sean separadas de sus pares durante el proceso educativo: “Yo soy absolutamente contraria a cualquier forma de ayuda a un alumno que no sea dentro del proceso ‘normal’ de educación” (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

2.2.3 Actitudes de Rosa respecto a la inclusión

Las actitudes inclusivas del profesorado se componen de unos saberes, unos anhelos y un pensamiento práctico respecto al derecho educativo de todas las personas. En las siguientes líneas analizamos las actitudes de Rosa desde esta aproximación:

- **Saberes y conocimientos sobre la educación inclusiva**

Hablamos en varias oportunidades con la maestra sobre cómo debe ser el profesorado inclusivo y ella siempre manifiesta los mismos condicionantes: un maestro o una maestra inclusiva debe tener un aprecio muy grande por la humanidad, debe ser humilde para estar siempre dispuesto o dispuesta a aprender cosas nuevas y debe ser capaz de sentir y denunciar las injusticias.

Si bien el aprecio y la denuncia son elementos actitudinales ligados al sentimiento y anhelo de transformación, la humildad para estar dispuesto o dispuesta al aprendizaje es un ámbito que se puede analizar desde el saber:

[Como docente] tienes que poder ser humilde, porque si no, te quedarías. Cuando estás bien [o mal] formado, ya te quedarías siempre en lo que haces, porque vas cambiando en cosas. Porque te das cuenta de que no lo planteaste bien. A lo mejor te quedas con la misma técnica (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

Esto es importante, porque Rosa suele declarar lo importante que es aprender para asumir con responsabilidad el trabajo docente. Sin embargo, el aprendizaje por sí solo no basta si no es acompañado de experiencias prácticas y reflexión constante “Me parece que también es muy importante que la formación de Magisterio tenga muy en cuenta los aspectos teóricos. Porque (...) tienen que saber por qué están haciendo estas cosas” (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

Por ello, Rosa suele ser muy activa en la participación de experiencias de formación docente. Durante el tiempo que compartimos con ella asistimos a charlas que dio a estudiantes de los grados y másteres de Educación de la Universidad de Valladolid, en las que abordó los procesos de innovación educativa, las técnicas Freinet y, específicamente, el trabajo por proyectos desde una perspectiva inclusiva.

En general, Rosa expresa que los saberes que posee deben ser compartidos y difundidos con las nuevas generaciones docentes, para ella es una misión clave como maestra renovadora: “siempre he tenido este doble trabajo, que es estar en la escuela y en la universidad, pienso que es destacable” (Rosa, formación a estudiantes de Máster en Innovación Educativa, 23/03/2021).

Pero también señala que el saber no debe ser solo individual porque no hay verdades absolutas: “Rosa sabe mucho sobre pedagogía crítica y tiene unos referentes muy marcados, sin embargo, siempre está abierta a crear o replantear con otras personas nuevos saberes, sobre todo con quienes realizan las prácticas con ella” (investigadora, nota de campo, 29/01/2020). Este saber

colectivo no anula el saber individual, sino que lo potencia, más cuando hay intenciones educativas detrás.

En este punto, Rosa nos cuenta cómo enfrentó la educación de una niña con discapacidad que en el pasado conformó uno de sus grupos de educación infantil: “Seguramente hubiera podido aprender más como para ayudarla, pero con todo lo que yo sabía, con la gente que me rodeé, que eran muy, muy aptos y era gente que sabía de la cuestión, hicimos todo lo que pudimos” (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

Entonces, el saber inclusivo no es solo lo que aprende de los libros “que son también muy importantes, muy necesarios” (Rosa, entrevista informal, 09/10/2019). Sino lo que se genera cuando muchos saberes individuales trabajan en colaboración.

Ahora, aclarado este punto, queremos destacar algunos de los saberes sobre la educación (la buena educación, la educación inclusiva) que Rosa nos inculcó a lo largo de nuestras experiencias compartidas:

- La inclusión depende mucho de los ideales, por ello debemos ser utópicos.
- En las clases todos los momentos son de aprendizaje y esto no debemos olvidarlo.
- Los métodos o estrategias educativas colaborativas, como el trabajo por proyectos, son inclusivas cuando las vemos como un elemento de aprendizaje constante dentro del aula.
- El aprendizaje es una construcción, por ello, no es estático.
- Es necesaria la participación de todas las personas en los procesos de aprendizaje.
- Una situación de aprendizaje solo se puede dar cuando hay expectativas por parte de todas las personas que comparten un proceso educativo.
- Cada niño y niña tiene sus propias realidades y debemos ser profundamente comprensivos con esto.
- El autoritarismo para la obediencia no se puede aceptar en las escuelas. Las niñas y los niños deben aprender a autorregularse.
- No existen métodos educativos universales, pero sí existen experiencias de “éxito”, prestar atención a esta diferencia es fundamental para las y los docentes.
- La coherencia debe ser una máxima educativa.
- Si las niñas y los niños hacen cosas, aprenden mucho y mejor.
- No debemos omitir el currículum educativo, las maestras y los maestros educamos para que las niñas y los niños aprendan, por ello no podemos usar estrategias solo para “divertir”.

- En la escuela debe entrar la complejidad y no debemos tener miedo a abordar temas complejos y morales.
- Existen materiales en la escuela que solo tienen un fin estético, quizá es hora de volver a la austeridad.
- La escuela debe cumplir la labor de devolver a la comunidad lo que vaya aprendiendo, sobre todo a las familias. Aprendemos para aportar a la sociedad.
- Los referentes educativos son necesarios para ejercitar nuestra mirada educativa: volver a leer a autores como Vygotsky, Wallon o Piaget para comprender cómo aprende el niño y la niña; Decroly o Freinet, para conocer prácticas educativas coherentes y Ferrer i Guàrdia, Bayón³ o Malaguzzi para fortalecer el pensamiento ideológico. (investigadora, nota de campo, 15/02/2020).

- **Sentimientos, deseos y anhelos**

Una actitud inclusiva se sostiene en un deseo de superar las injusticias, porque amamos al estudiantado y deseamos lo mejor para todas y todos. Para Rosa, un profesorado inclusivo debe sentir amor para asumir un rol de rebeldía: “la educación es una cosa subsidiaria, porque lo primero es un amor muy grande hacia la humanidad y también un sentimiento de rebeldía hacia las injusticias” (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

Por ello, el profesorado inclusivo siente y sufre con la injusticia, pero esto no lo rebasa, también lo retribuye y le da ánimos para seguir adelante:

Es un sufrimiento el ser maestro porque de alguna manera buscas la mejora social y la perfección en una utopía. Y claro, siempre estás sufriendo un poco porque nunca acabas de estar satisfecho. Yo comprendí que esto era así (...) y me tranquilicé mucho cuando me di cuenta de que el acto educativo no es salvar a nadie, sino es querer lo mejor para cada uno (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

El sentimiento es entonces el aliciente para aprender cosas nuevas y para actuar éticamente frente a la utopía de la educación inclusiva:

³ David Bayón Carretero (1895-1981), maestro renovador segoviano, muy preocupado por la escuela rural y por la formación del magisterio. Fue uno de los editores de la revista "Escuelas de España" (1929-1936) y autor del libro "El método de proyectos" (1934).

He llegado a la conclusión que éticamente es correcto cuando tú, con las herramientas que tienes en este momento, estás haciendo todo lo que puedes y cuando has buscado todas las herramientas (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

Por otro lado, para Rosa el profesorado inclusivo debe manifestar la esperanza y la alegría, sobre todo ante la diversidad del estudiantado:

Investigadora: ¿Cómo enfrentas la educación inclusiva?

Rosa: Con mucha alegría, porque imagínate, tenemos la suerte de no estar haciendo chupachups. Ni te imaginas el *rollo* que es que vayan saliendo todos chupachups iguales: tenían diferentes sabores, menos mal de que esto alegraba un poco la vista, pero es que la diversidad es una alegría. Te lo digo de verdad. Si tú no sientes esta alegría, si sientes la diversidad como preocupación, no puedes ser maestro ¡es que lo creo de verdad! (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

Y es esta misma diversidad la que jamás debe ser juzgada, por lo que los estereotipos deben ser rechazados y cuestionados en todo ámbito:

El estereotipo es lo peor. Pero la educación formal actual está llena de estereotipos. Tú buscas un libro de texto (...) escuchas a un maestro, una maestra que pudiera hacerlo y está llena de estereotipos (...). Algunos estereotipos hacen sufrir (...) y por aquí no voy a pasar porque no voy a aceptar que un niño en la clase sufra. Entonces yo sí que me impongo una batalla contra los estereotipos ¿para qué? para que cada persona tenga más espacio (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

Y si bien el rechazo a ciertos planteamientos se emite desde el desconcierto o disgusto, una maestra o un maestro inclusivo es inherentemente respetuoso, porque efectivamente la obligación ética señala una coherencia entre lo que se piensa, siente y hace:

Una obligación ética ¿no? a mí me gusta hablar de moralidad, me gusta. Me gusta porque es una cosa en desuso y me parece que posiciona a las personas, la moralidad, (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

Lo ético permite la coherencia, el respeto (...) no puedes defender una cosa y hacer otra (Rosa, entrevista informal, 29/01/2020).

En síntesis, para Rosa, el deseo de transformación que motiva las acciones educativas inclusivas depende mucho de los sentimientos y sensaciones que el profesorado evoca cuando analiza ética, política y moralmente las situaciones educativas.

- **Pensamiento práctico**

Durante nuestra investigación prestamos especial atención a las dimensiones prácticas, no solo porque eran uno de los principales elementos que componían las cuestiones de la investigación, sino porque nosotras mismas, como docentes, estábamos aprendiendo nuevas formas de enfrentarnos a nuestra profesión.

Uno de los primeros elementos que destacamos del pensamiento práctico de Rosa es la coherencia discursiva que emite y la efectiva relación entre lo que dice hacer y lo que finalmente hace: “Rosa es freinetiana en el sentido más profundo, porque sus ideales pedagógicos entran en consonancia con sus buenos deseos para los niños y las niñas, y su aprendizaje” (investigadora, nota de campo, 06/03/2020).

Cuando le preguntamos por esta característica, la maestra nos dice:

Lo que pasa es que el sistema después de estar laxo (...) acaba siendo una piltrafa ¿por qué? porque no lleva cultivando la ética. En las escuelas, no se cultiva la ética. Si se hacen cursos son de técnica, pero no de ética ¿y entonces qué pasa? que uno puede saber mucho, pero si éticamente no lo va a utilizar para que sus alumnos sean un futuro mejor para toda la humanidad, pues entonces, esto no vale (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

El pensamiento práctico se guía por objetivos plenamente sociales:

Puedes trabajar por proyectos, hacer planes de trabajo, puedes hacer todas las técnicas Freinet, pero si tú no tienes el espíritu que Freinet realmente tenía, el espíritu político, esto no vale para nada. Es más, creo que es nocivo porque engaña (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

La práctica, entonces, sin una fundamentación plenamente educativa, sería uno de los principales obstáculos para el desarrollo de una educación inclusiva:

Parece que estás haciendo cosas interesantes para el mundo y no las estás haciendo. Es algo más profundo, es algo que tiene que ver con el amor, con la ética y con una obsesión

para que todo el mundo sea feliz y pueda dar lo mejor de sí (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

Otra característica inclusiva del pensamiento práctico de Rosa es que ella por sí misma no llega a la conclusión de que está haciendo un buen trabajo, sino que esto se ha ido desarrollando luego de largos años de reflexión, análisis y colaboración. La práctica educativa inclusiva de Rosa es valorada por quienes más aprecian el proceso educativo de las niñas y los niños, sus familias. Este no solo es un aliciente para la mejora, sino que es un valioso recurso para la planificación de acciones educativas con sentido:

Ha sido fácil llegar a las familias porque encuentran mi sentimiento. No solo mi planificación de las actividades para que ellos participen, sino encuentran mi sentimiento ¿Sabes lo que te digo? Y creo que la clave de, no me gusta la palabra —del éxito— es que yo lo vivo así (...) las familias tienen derecho a saber todo lo que estoy haciendo (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

Ahora bien, la planificación de actividades en donde las familias tengan un rol activo tampoco es irresponsable o azarosa:

Tampoco tengo la cosa de pensar que las familias tienen más poder del que tienen que tener. O sea, encuentro que yo como enseñante tengo una parcela de poder que identifico para que sepan que estoy ahí (...) yo tengo un poder en esta clase, lo voy a ejercer lo más democráticamente que pueda, teniendo en cuenta todo con estas buenas finalidades, para bien de vuestros hijos, pero yo lo voy a ejercer y entonces no me da miedo que digan cosas y ellos mismos también están en su sitio (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

Otro elemento para considerar del pensamiento práctico de Rosa es cómo fundamenta las acciones clave de la educación inclusiva. Respecto a las formas de agrupamiento nos comenta:

Yo sí que considero que primero hay que crear una buena identidad de grupo. Por eso ponemos un nombre [al grupo] (...), obtener un nombre que configura. Por ejemplo, en tres años (...) están en un proceso todavía de creación de tribu o grupo. Es muy importante tener este concepto para después poder abrirte. Igual es importante que un niño esté bien definido él como persona para aceptar lo de los demás. Hay un proceso, que es dual, es la pertenencia al grupo y quién soy yo (...) el maestro tiene que tener una mirada caleidoscópica. La mirada donde quepan todos. Y esto diría que es de las cosas que con

los años se van aprendiendo, pero que son complicadas de aprender. Porque estamos acostumbrados a una escuela de pensamiento único (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

Para cultivar una práctica que vaya más allá del pensamiento único, Rosa explica que presta especial atención a las interacciones de los niños y las niñas, aprende de ellos, por lo que sus acciones se basan en una observación muy atenta:

Estudio muy bien [lo que hacen en el grupo] dejo que ellos vayan haciendo. Yo soy más espectadora, yo qué tengo que ver, por dónde van (...) el primer año [es] para comprenderlos y a medida que los comprendes, pues sabré que quieren ellos en la vida (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

Esta observación es constante y consciente, sobre todo de los sesgos estereotípicos. Rosa suele dedicar buena cantidad de su tiempo para demostrar que esta acción es importante:

Un niño puede ser muy extrovertido y ser tan inteligente en un nivel como otro. Otro niño no le puede gustar la relación [con otro] y voy a respetárselo. Yo tengo algunas tablas de observación, pero para cosas muy técnicas (...) intento no tener una tabla para cosas [como estas] sino intentar hacerme una idea en mi cabeza y poder escribir a veces algo cuando pienso "a ver esto escríbelo". Después de un tiempo igual voy a hacer la comparativa, pero no escribir mucho, sino hacerme una composición yo como una persona que tiene una relación con otra, no solo profesional, sino humana (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

Sin embargo, Rosa no quiere que sus prácticas definan el futuro de las niñas y los niños que conforman sus grupos, la idea es ofrecer todas las alternativas para que ellos y ellas mismas identifiquen qué quieren en la vida: "Yo no quiero que el futuro de ellos esté en mis manos, sino en sus manos" (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

Para fortalecer esta finalidad educativa Rosa está convencida de que el respeto es una de las primeras máximas que deben existir en las aulas: "Una cosa es el respeto (...) pero yo no voy a decir 'vamos a dialogar el respeto', no. El respeto debe existir, puede tener múltiples formas, pero debe existir" (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

El respeto en el pensamiento práctico de Rosa se sostiene en un principio sin el cual es imposible la realización educativa: el amor. Y dicho amor se demuestra con acciones educativas que hagan sentir a los niños y las niñas acogidos, seguros y felices:

[Conmigo] todo el mundo puede ser lo que quiera ser. Porque yo te voy a proteger. Aquí estás protegido, que es lo que debe ser la escuela. La escuela debe ser una choza de protección del niño. Muchas veces es todo lo contrario (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

El amor promueve el interés por la otra persona y también se extiende más allá del aula, por ello la relación con las familias, nuevamente, es fundamental:

No solo que me interesa el niño, sino toda su familia. Lo que pasa en todo sistema (...) hay muchos maestros que dicen y son buenos maestros y tienen una buena relación con sus alumnos. Pero las familias... "eso ya no es una cosa mía". Yo soy una maestra, que soy una referente, que quiero ser un referente no solo para el niño, sino para el sistema familiar de este niño (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

Pero también es importante la relación con otras personas de la comunidad educativa, como lo pueden ser los compañeros y las compañeras de trabajo, las maestras y los maestros en prácticas o las y los docentes visitantes, a quienes Rosa gusta acoger asumiendo una diversidad de roles: aprendiz, tutora, consejera, entre otros:

Como tengo esta vertiente de maestra, tengo vertiente de maestra con todo el mundo (...) yo quiero aportar algo, y otra cosa, es que me gusta que estéis. Yo siempre lo vivo como que voy a aprender. Estoy segura de que voy a aprender, porque [por ejemplo] en el momento que alguien me está preguntando algo, yo estoy aprendiendo porque estoy estructurando lo que sé, cosas que a lo mejor a mí me han pasado desapercibidas, se me hacen visibles (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

Pero, sobre todo, Rosa expone un gusto por el trabajo colaborativo, el cual siempre preferirá al momento de planificar acciones educativas:

Yo vengo de una escuela con co-docencia, lo he hecho durante 30 años (...). Bien, por ejemplo, con [nombre de ex compañera de trabajo], hablamos de forma continua (...) con [Nombre de compañera de trabajo] hemos hecho un trabajo magnífico. Y la verdad es que son personas que acaban siendo amigas. Con [nombre de maestra en prácticas], durante toda la cuarentena hemos estado en contacto, hemos montado cosas juntas, nos hemos divertido con toda la situación, hemos compartido también preocupaciones (Rosa, entrevista semiestructurada, 09/08/2020).

Como se ve en el párrafo anterior, esto es determinante, más cuando se pasa por un periodo complejo, como la pandemia por la COVID-19. Momento en el cual todos las y los docentes tuvieron que replantear sus prácticas y experimentar con nuevas formas de enseñar y aprender.

Finalmente, el pensamiento práctico de Rosa también busca potenciar la autonomía del niño y la niña, ya que sin esta no se dan los procesos de emancipación determinantes en la composición de una buena educación:

la autonomía es la libertad y la libertad no es una cosa con la que nace el ser humano. El ser humano nace con muchas cadenas, no sólo físicas (...) un niño nace sin saber andar, sin saber hablar. Nacemos encadenados (...). Otros condicionantes son los aspectos sociales y políticos en la sociedad en la que estamos inmersos ¿no? por lo tanto, me parece vital trabajar la libertad que, como sinónimo en esta ecuación sería la autonomía: la capacidad de decidir lo que quieres hacer y lo que debes hacer (...). También, siempre ligado a la moralidad, o sea la autonomía no estamos hablando solo de una cuestión física, sino de una cuestión intelectual y moral (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

Esta corriente de inspiración —muy freinetiana— así como otras, se desarrollan a partir de unos ideales políticos que se exponen después como prácticas educativas muy específicas.

2.3 Prácticas educativas para la inclusión

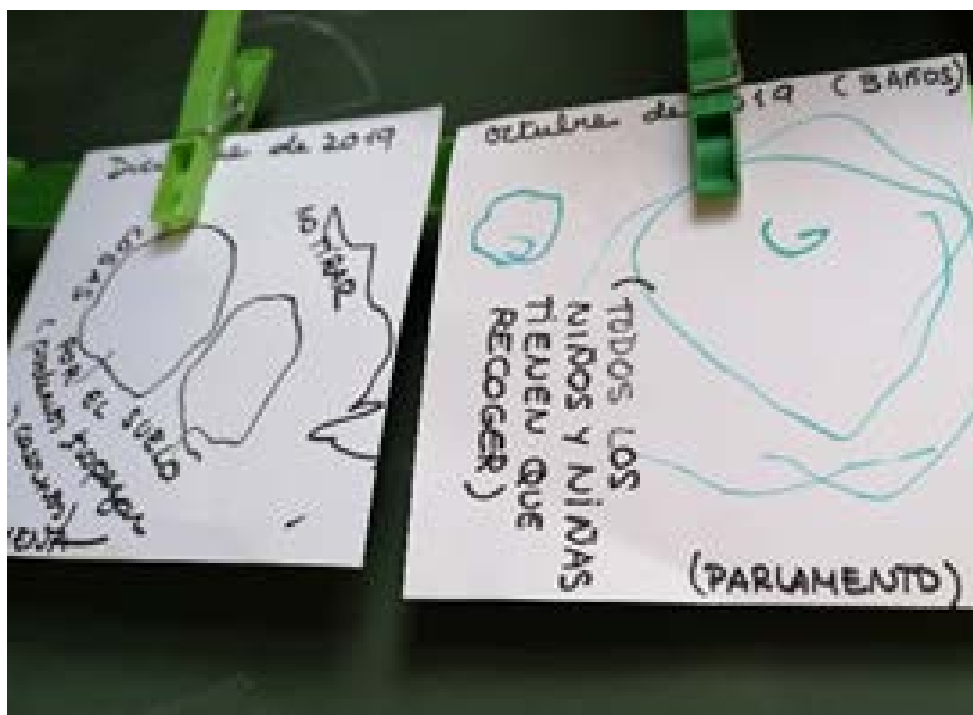
Compartimos con Rosa una cantidad relevante de experiencias educativas en las que participamos en la materialización de su discurso inclusivo en unas prácticas educativas específicas. Seleccionamos algunas de estas experiencias sobre la base de nuestros objetivos de la investigación y las señas que la literatura nos brinda.

2.3.1 Promueve un clima de convivencia que se basa en el respeto, apoyo y ayuda mutua en el aula

El diálogo es la principal característica que identificamos en las sesiones de las que fuimos testigos. En el aula en la que trabajamos siempre se daban las condiciones para el desarrollo de actividades dialógicas: aquí, la voz del alumnado era la protagonista, al igual que los acuerdos y el consenso, explícita e intencionalmente fomentados por la maestra. Tanto en el aula de 4 y 5 años como en la de 2 y 3 años, observamos asambleas para organizar el trabajo y parlamentos en los cuales se acuerdan las leyes de la clase. Las niñas y los niños, como mencionamos en apartados anteriores, crean leyes y las escriben en hojas de papel con fecha. La ley solo se escribe cuando todas las personas están de acuerdo y dan su consentimiento explícito.

Figura 15

Leyes del parlamento clase de Las Tortugas



Nota. Elaboración propia. Descripción de imagen: se ven dos papeles que contienen escritos y dibujos de niñas y niños. Se aprecia en ellos las siguientes frases “Todos los niños y niñas tienen que recoger” y “No tirar cosas por el suelo (podemos tropezar y caernos)”.

La maestra destaca la importancia del respeto para establecer relaciones dialógicas. Lo refuerza en múltiples ocasiones con frases como “En esta clase todos y todas nos respetamos porque nos queremos” (Rosa, registro de audio de aula, 03/09/2019).

Las negociaciones dialógicas se dan tanto en las interacciones diarias del alumnado dentro y fuera del aula, como en el momento de definir las actividades y proyectos de aprendizaje:

Ahora organizaremos el trabajo que tenemos. Sabemos muchas cosas sobre cómo nacen los perros y los gatos y sobre los animales en peligro de extinción (...). Tenemos que pensar muy bien qué cosas queremos aprender (...) entonces vamos a hacer un ejercicio de pensar: ¿qué es lo que realmente queremos aprender? (Rosa, registro de audio de aula, 02/05/2019).

Las niñas y los niños toman la palabra y exponen planes de trabajo partiendo de lo que quieren aprender:

Sobre los perros y gatos queremos saber: si los perros y los gatos tienen hueso en la lengua; cómo nacen los perros; por qué van de paseo con las personas los perros; cómo salen los perros cuando nacen (...); cómo los gatos comen peces si temen al agua; por qué se pelean perros y gatos; por qué los animales están en peligro de extinción (investigadora, registro de audio de asamblea, 02/05/2019).

Para generar estas negociaciones dialógicas, la maestra se toma tanto tiempo como es posible, desde una lógica, en palabras de la maestra, de “educación lenta” (investigadora, nota de campo, 02/05/2019). El proceso puede durar varios días (en este ejemplo duró una semana) y, generalmente, se trata en las asambleas. Al alumnado se le solicita sentarse en círculo en una zona amplia del aula con una instrucción clara: “todos y todas deben mirarse a la cara” (investigadora, nota de campo, 02/05/2019). Si existen personas adultas colaborando en el aula estas forman parte del círculo y siguen las mismas normas. La maestra invita a recordar lo aprendido y “este proceso suele demorar unos minutos, pero siempre las niñas y los niños de la clase se animan a decir algo” (investigadora, nota de campo, 16/10/2019). La maestra se asegura de que todos digan algo, a no ser que un niño o niña declare que no quiere hablar. Todo se escribe en notas que luego se leen para que el alumnado pueda corregir su discurso y se cuelgan en un sector del aula accesible para todos y todas. Las negociaciones colectivas, como asambleas o parlamentos, pueden durar desde 5 minutos a 20 minutos, no más. Si no se llega a acuerdo y/o se nota el cansancio del alumnado, la maestra congratula la paciencia de las y los asistentes y propone una nueva reunión para el día o días siguientes.

Los niños y las niñas también, por decisión propia, pueden iniciar procesos de negociación dialógica con sus compañeros y compañeras y con las personas adultas que están en la clase cuando quieren dar a conocer un nuevo aprendizaje: “Traje un libro sobre dinosaurios de casa, mi favorito es el diplodocus (...) puedes leerlo” (niño de 5 años, registro de audio de aula, 05/06/2019). A lo largo del estudio notamos que esta acción se naturalizaba progresivamente, tras alentar la maestra a las niñas y niños a que enseñasen a sus compañeros y compañeras los aprendizajes que obtenían fuera del ambiente escolar. En este punto, el caso que captó de mejor manera nuestra atención fue el de la crianza de pollitos (ya mencionado en otros apartados de esta tesis doctoral):

Figura 16

Proyecto de crianza de pollitos



Nota. Elaboración propia. Una niña con familiares granjeros habla de sus polluelos en clase; al conocer esto la maestra solicita ayuda a su familia para incubar huevos en el aula. Descripción de imagen: un niño sostiene el cascarón de un huevo del que acaba de nacer un pollito.

2.3.2 Ejerce su rol desde un trato respetuoso, afectivo y de confianza

En el aula hay una intención decidida de crear un clima de afecto y confianza que genere un sentimiento de pertenencia: es común escuchar frases como “en esta clase todo es para estar bien y no tener miedo” (Rosa, registro de audio de aula, 20/11/2019) o “tendréis que poneros de acuerdo (...) porque la única cosa obligatoria en esta clase es que nadie sufra” (Rosa, registro de audio de aula, 25/04/2019).

Esta intencionalidad se extiende también al niño o niña como sujeto de derechos y va siendo apropiada y practicada por estos, como se muestra en acciones como:

- Solicitar el permiso de la persona de la cual se hablaría y hablar de ella solo si esta lo permite: “Álvaro ¿puedo hablar de ti un momento? [espera a que diga que sí] es que Álvaro es muy listo, pero sabéis que le pasa (...) como casi todos vosotros y vosotras, todo el rato está atento para ver qué es lo que puede aprender” (Rosa, registro de audio de aula, 25/04/2019); “Lo que pasa es que (...) ¿puedo hablar de ti, Valentina?” (Rosa, registro de audio de aula, 21/03/2019).

- Realizar acciones y productos para las personas que queremos (figura 17): “Quiero llevar este bizcocho a mamá, el bizcocho de San Frutos” (niño de 3 años, registro de audio de aula, 23/10/2019); “Debemos hornear al menos 5 galletas para que puedan disfrutarlas todos los niños con sus familias” (maestra en prácticas, registro de audio de aula, 18/12/2019).
- Reafirmar que somos personas valoradas por todos los integrantes del grupo y que los sentimientos son respetados: “Si alguien aquí, con todo el cariño del mundo, pero con todo el cariño del mundo quiere ayudar a María, se lo aceptaremos” (Rosa, registro de audio de aula, 10/05/2019), “Yo quiero ayudarla (...) yo también lloré porque tenía miedo” (niña, registro de audio de aula, 10/05/2019); “Imagina: te atropellan y todos lloramos (...) tú en el hospital y nosotros llorando, porque pensabas que no te iban a atropellar” (Rosa, registro de audio de aula, 10/09/2019).

Figura 17

Florones para las familias



Nota. Elaboración propia. Las niñas y los niños preparan con ayuda de las maestras algunos florones para sus familias. Descripción de imagen: 11 niñas y niños sostienen en sus manos florones (un dulce popular durante el carnaval de Segovia).

Finalmente, el afecto y la confianza se transforman en máximas educativas que se demuestran en los sentimientos que exponen las niñas y los niños, quienes, sin vergüenza, hablan de lo que les

genera una relación con otro. En este punto, exponemos un ejemplo por medio de la explicación que da una niña de 5 años sobre lo que piensa de su maestra:

Niña: [Rosa] es muy, muy buena, muy guapa y es muy (...) buena y que es muy... No sé cómo decirlo.

Investigadora: puedes explicarlo.

Niña: muy generosa... muy cariñosa.

Investigadora: ¿Piensas que te quiere?

Niña: Sí, como si fuera su hija, pero no soy su hija, claro.

Investigadora: ¿Sí? Como si fueras su... ¡Ah, así de grande es el cariño que te tiene! ¿Cómo una hija?

Niña: Creo que sí (diálogo entre investigadora y niña, entrevista semiestructurada, 17/08/2020).

2.3.3 Promueve alternativas para la resolución de conflictos acordadas, conocidas y utilizadas por el alumnado

Para abordar los conflictos pequeños, como el compartir un juguete, la maestra propicia acciones en las que es el alumnado quien resuelve la situación sin que ella intervenga, para ello, el diálogo de las partes es imprescindible:

Maestra: ¿He sido yo quién se ha llevado tu juguete?

Niña: No, ha sido ella

Maestra: ¿Entonces por qué no le preguntas a ella directamente y lo solucionáis juntas? (diálogo entre la maestra y una niña, registro de audio de aula, 02/10/2019).

No encontramos diálogos de este tipo en el grupo de 4 y 5 años, pues ya habían adquirido la costumbre de hablar sobre sus problemas antes de solicitar ayuda a la maestra, sabían que esos conflictos podían ser solucionados por ellos mismos sin recurrir a personas adultas.

En la clase de 2 y 3 años, se desarrolló un trabajo sistemático de afrontamiento de los conflictos cotidianos con el objetivo de comprender a los demás y de hacer patente la necesidad del diálogo y de establecer acuerdos:

Maestra: Somos 25 y solo hay cuatro juguetes ¿entonces qué hacemos con ellos?

Niñas y niños: Pues los compartimos [contesta un coro].

Maestra: Jaime (...) mira no te pongas así [se dirige a un niño que se cruza de brazos y pone cara de enfado], si cuando os enfadáis os ponéis así, ya estás cerrado, ya no se va a arreglar (diálogo entre la maestra y los niños, registro de audio de aula, 08/01/2020).

Cuando los conflictos afectan al grupo completo, se realiza un parlamento. En la clase de 4 y 5 años el parlamento gran parte de las veces es promovido por las niñas y los niños; en el grupo de 2 y 3 años es iniciado por la maestra:

Maestra: Es muy importante el parlamento, porque allí hacemos las leyes (...) levantaremos las manos para poder dar la palabra, aquí estamos tres maestras así que me ayudáis a ver las palabras porque a veces puedo no ser justa porque no veo las palabras (...) yo estaré moderando (Rosa registro de audio de aula, 29/10/2019).

Maestra: Tenemos dos cosas que voy a poner encima de la mesa (...) resulta que Alba tuvo problemas con cosas que había en el suelo. Alba, tienes la palabra.

Niña: Es que había una caja en medio que ha puesto alguien y me he tropezado.

Maestra: Esto es una cosa que pasa (...) si dejamos las cosas y no las volvemos a recoger, hay personas que se caen (...) ¿qué cosas debemos hacer para que esto no suceda? (...) Vamos a votar ahora ¿estáis de acuerdo todos en que tenemos que ir con cuidado? [todos levantan la mano] Por unanimidad todos estamos de acuerdo (...).

Maestra: Los que estáis de acuerdo con la propuesta de María, que dice que no debemos jugar con las cosas que nos pueden hacer daño, que levanten la mano [todos levantan la mano]. Por unanimidad, todas estamos de acuerdo (diálogos entre la maestra y las niñas los y niños, registro de audio de parlamento, 27/11/2019).

Al hacer que los conflictos se trabajen de forma cotidiana (figura 18), las niñas y los niños los asumen de forma positiva, por lo cual fueron muy pocas las oportunidades en las cuales vimos a miembros del grupo ser sobrepasados por alguna situación y requerir de atención específica. Este es otro ejemplo en el que la conversación comienza con la “denuncia” que realiza una niña y la maestra vuelve a situarles en el escenario de responsabilizarse de la resolución de sus conflictos:

Niña: Alfredo ha empujado a Carlos y le ha hecho daño.

Maestra: ¿Quién ha sido? ¿Por qué hablas tú si no le has pedido permiso a Alfredo? (...) ¿ha sido Alfredo? [Alfredo levanta la mano y dice que sí ha sido él]

Maestra: Alfredo, cuéntanos qué ha pasado ¿tú le diste un empujón? [el niño contesta que sí] ¡Has sido valiente!, te felicito, has sido capaz de contar una cosa que no todos contaríamos (...) cuando decimos la verdad las cosas se pueden solucionar (diálogo entre una niña, la maestra y un niño, registro de audio de aula, 09/10/2019).

Cuando no hay acuerdos inmediatos entre el alumnado, o entre estos y la maestra u otros colaboradores, el conflicto se va tratando de forma paulatina a lo largo del tiempo: durante nuestras visitas al grupo de 2 y 3 años hubo conflictos con un pequeño que en medio de los juegos golpeaba a sus compañeros y compañeras; el problema se fue tratando en los parlamentos, entre los niños y las niñas en sus juegos y entre la maestra y el niño, siempre con diálogos muy comprensivos:

Niña: Ahora no muerdes como cuando eras pequeño.

Niño: es que soy mayor.

Niña: hoy podemos jugar en la cocinita (diálogo entre una niña y un niño, registro de audio de aula, 11/12/2019).

El conflicto se solucionó en un par de meses, y cuando se le preguntó a la maestra, ella atribuyó el mérito al alumnado por su paciencia con su compañero y al propio niño.

Figura 18

Afrontar el conflicto



Nota. Elaboración propia. Parlamento de niñas y niños. Descripción de imagen: cinco niños y niñas de tres años reflexionan sobre el respeto a los demás luego de un conflicto grupal con tres maestras en formación.

2.3.4 Evita los estereotipos y etiquetas y, cuando se dan, se trabaja sobre ellas de manera sistemática

El discurso de Rosa es enfático, ella no está de acuerdo con los estereotipos. Sin embargo, el trabajo con ellos en el aula es complejo, pues requiere de un análisis constante de la propia práctica, los propios discursos y la cultura del aula.

Ahora bien, un momento clave en la práctica de Rosa para trabajar esta problemática es el periodo de carnaval en Segovia. Cada año, en la escuela se realiza un desfile con disfraces que representa una actividad que genera mucha ilusión al alumnado. Para Rosa este es un momento en que los prejuicios, estereotipos y roles de género deben ser abordados en las aulas, ya que principalmente las niñas deciden vestir como princesas o hadas y los niños como superhéroes o guerreros:

Llegué al aula luego de la distribución de los disfraces y Rosa me comentó que siempre tenía que velar por una distribución diversa de disfraces que no atendiera a las modas del momento ni a los estereotipos. Los niños y las niñas realizarán representaciones de personajes de cuento: piratas, princesas, guerreros (...) pero también de otros, como payasos. En este punto, los disfraces serán diseñados por los niños y las niñas y creados por las maestras con telas recicladas, ropa usada y accesorios donados por las familias. Cada disfraz será hecho a la medida y con los gustos de su usuario (investigadora, nota de campo, 05/02/2020).

El trabajo que realizan Rosa y las personas que colaboran para crear disfraces que cumplan con rasgos literarios o culturales más que estereotípicos es enorme (figura 19), sin embargo, da frutos en los procesos educativos de los niños y las niñas:

Me gusta mucho, lo que hizo [Rosa] del proyecto de carnaval (...) me parecía espectacular, ser capaz de sacarles eso, no se me hubiese ocurrido a mí que ellos podrían dar tanto de sí, opinar tanto y colaborar tanto (madre, entrevista semiestructurada, 08/11/2020).

Figura 19*Creando disfraces con telas recicladas*

Nota. Elaboración propia. Los disfraces seleccionados por las niñas y los niños intentan no representar las modas del momento y rescatar a personajes típicos de la literatura y la cultura. Descripción de imagen: Rosa comenta con un niño lo bonito del disfraz que crearon juntos.

Por otro lado, el discurso por la igualdad y la justicia es un hecho constante en las sesiones en las cuales participamos. La maestra aprovecha todas las ocasiones que surgen para hablar de las injusticias e invita a niñas y niños a dar su opinión:

Si tenemos patatas aquí en Segovia ¿por qué tenemos que traerlas en un avión y vamos contaminando el mundo? (Rosa, registro de audio de aula, 25/04/2020).

Leer y escribir fue una conquista de los trabajadores y las trabajadoras, porque ¿sabías lo que hacían? les escribían en un papel un contrato y les engañaban (...) ahora vosotros, cuando vayáis a trabajar podréis leer los contratos y decir: yo no encuentro esto justo (Rosa, registro de audio de aula, 25/04/2019).

En algunas ocasiones y bajo el amparo de los proyectos que realiza el alumnado, se abordan temas complejos como la igualdad de género, el respeto a los animales, el desarrollo de un mundo justo para todas las personas y se proponen acciones para hacer del mundo un lugar mejor. En esta ocasión se produce un debate comenzado por un niño en torno a la palabra huelga:

Niño: Yo le dije a mi hermana que voy a hacer una huelga, y voy a dejar de cuidarte y ella se quedó triste.

Maestra: Las huelgas se suelen hacer cuando trabajamos.

Niño: Por la palabra huelga ella se impresiona.

Maestra: Es que es una palabra que tiene mucha fuerza (...) pues ayer celebramos esto, es que hace cien años hubo una huelga muy fuerte y fue muy complicada (...) pero ¿sabes qué consiguieron los trabajadores y trabajadoras? Que los papás y las mamás solo tuvieran que trabajar 8 horas, porque antes trabajaban todas las horas (...) los niños pequeños se quedaban solos (Diálogo entre un niño y la maestra, registro de audio de asamblea, 30/05/2019).

Esta conciencia de justicia, transversal a todas las acciones que se dan en el aula, se demuestra también en los diálogos del alumnado:

Niña: pero hay niñas y niños que quieren irse a casa (...) otras quieren jugar en las colchonetas.

Niño: es que nos cuesta escuchar (...) y estamos un poco alborotados.

Niña: eso no es justo para las maestras (diálogo entre niñas y niños, registro de audio de aula, 04/12/2019).

2.3.5 Fortalecimiento de las relaciones con el entorno: fomenta la participación de las familias y otros integrantes de la comunidad

Durante nuestro acompañamiento en aula fuimos testigos de 15 sesiones dedicadas al estudio del entorno (social, cultural y medio natural) que recurrían al desarrollo de aprendizajes por medio de intermediarios pertenecientes a la comunidad educativa.

Las salidas fuera de la escuela fueron comunes a lo largo del acompañamiento. En total realizamos siete visitas para indagar sobre medio natural (ejemplo en figura 20) y ocho visitas para aprender sobre el medio cultural de la ciudad.

Figura 20*Descubriendo rocas y minerales*

Nota. Elaboración propia. Niñas y niños de 5 años aprenden sobre rocas y minerales con una profesional del ayuntamiento. Descripción de imagen: 17 niñas y niños caminan por el campo guiados por una geóloga.

En el grupo de niñas y niños de 2 a 3 años el énfasis del aprendizaje en las salidas estuvo en el autocuidado, el cuidado de otros y la experiencia de vivir acuerdos sociales. En este grupo se realizaron cuatro visitas al parque y tres recorridos por el patrimonio cultural de la ciudad.

Nos vamos a ir a la catedral, que es muy bonita (...) para poder ir a la catedral tenemos que pasar por sitios un poco peligrosos, porque pasan los coches (...) tenemos que ir con cuidado (...) lo primero es la seguridad (Rosa, registro de audio de aula, 16/10/2019).

Vamos despacito sin que nos caigamos a la carretera (...) vamos despacito para que no nos pille un coche (niño de 3 años, registro de audio de salida al campo, 16/10/2019).

Si vamos corriendo, viene un coche a toda velocidad y si no miramos podría atropellarnos (niño de 2 años, registro de audio de aula, 16/10/2019).

En el grupo de 4 y 5 años el énfasis de aprendizaje estuvo en la indagación, la exploración, el cuidado de otros y el cuidado del medio para aprender cosas nuevas sobre él. En este grupo se

realizaron dos visitas a museos, dos visitas de exploración a la montaña, tres recorridos patrimoniales y una visita a una granja.

Luego de las salidas, las niñas y los niños, tanto del grupo de Las Tortugas como de las Mariposas, se reúnen en asamblea para analizar aprendizajes o situaciones y se producen diálogos como este:

Maestra: Ha sido un día muy bonito (...) hemos ido al parque, pero cuando he llamado a todos los niños y las niñas algunos no han venido (...) ¿hay algún niño o niña que no ha querido venir cuando yo he llamado?

Niño: Es que cuando tú nos llamaste yo me estaba sacado la arena que tenía en los zapatos.

Maestra: Pero ¿sabes qué pasa? (...) si hubiera un peligro tú tienes que venir igual y luego me pides tiempo para sacar la arena de los zapatos (diálogo entre la maestra y un niño, registro de audio de asamblea, 22/01/2020).

En el grupo de 2 y 3 años los diálogos imperantes se relacionan con el disfrute y el bien común. En el grupo de 4 y 5 años los diálogos señalan los aprendizajes y los acuerdos: “Yo he aprendido en la visita a la granja que las ovejas también comen piedras” (niño de 5 años, registro de audio de salida al campo, 27/05/2019); “; “Yo aprendí que las ovejas no tienen cuernos” (niña de 5 años, registro de audio de salida al campo, 27/05/2019); “Aprendí que no debemos maltratar a los animales” (niño de 4 años, registro de audio de salida al campo, 27/05/2019).

Figura 21*Visita a la granja*

Nota. Elaboración propia. En el marco del proyecto “Cómo nacen los animales” el grupo de 4 y 5 años visita las incubadoras de una granja. Descripción de imagen: un granjero enseña a un grupo de nueve niñas y niños el uso de las incubadoras de huevos de gallina.

Por otro lado, durante nuestro trabajo observamos variadas visitas de integrantes de la comunidad a la escuela, enmarcadas en los proyectos de aprendizaje que los grupos desarrollan y que son planificadas por la maestra o la comunidad educativa para que niñas y niños aprendieran de su medio social más directo.

En el grupo de 4 y 5 años se desarrollaron cuatro visitas de expertos y expertas que realizaron conferencias científicas: experta en perros, con su perro (abril, 2019); experta en gatos, con su gato (mayo, 2019), un granjero (mayo, 2019) y dos bomberos (junio, 2019).

En el grupo de 2 a 3 años se desarrollaron dos visitas, una de un experto en derechos de las niñas y los niños (noviembre, 2019) y otra de una cuentacuentos (octubre, 2019).

Por otro lado, cada jornada se puede observar a personas de la comunidad educativa que ingresan al aula en el marco de actividades cotidianas: visitas de niños de aulas de primaria que contaban cuentos a las niñas y los niños (figura 22), visitas de familiares para apoyar actividades diversas: celebración de cumpleaños, construcción de espacios acogedores dentro del aula, creación de materiales para actividades de aprendizaje.

Figura 22

Visitas de niñas de Primaria



Nota. Elaboración propia. Niñas de primaria colaboran con la docente. Descripción de imagen: dos niñas de 5º de primaria cuentan un cuento a las niñas y los niños de 3 y 4 años.

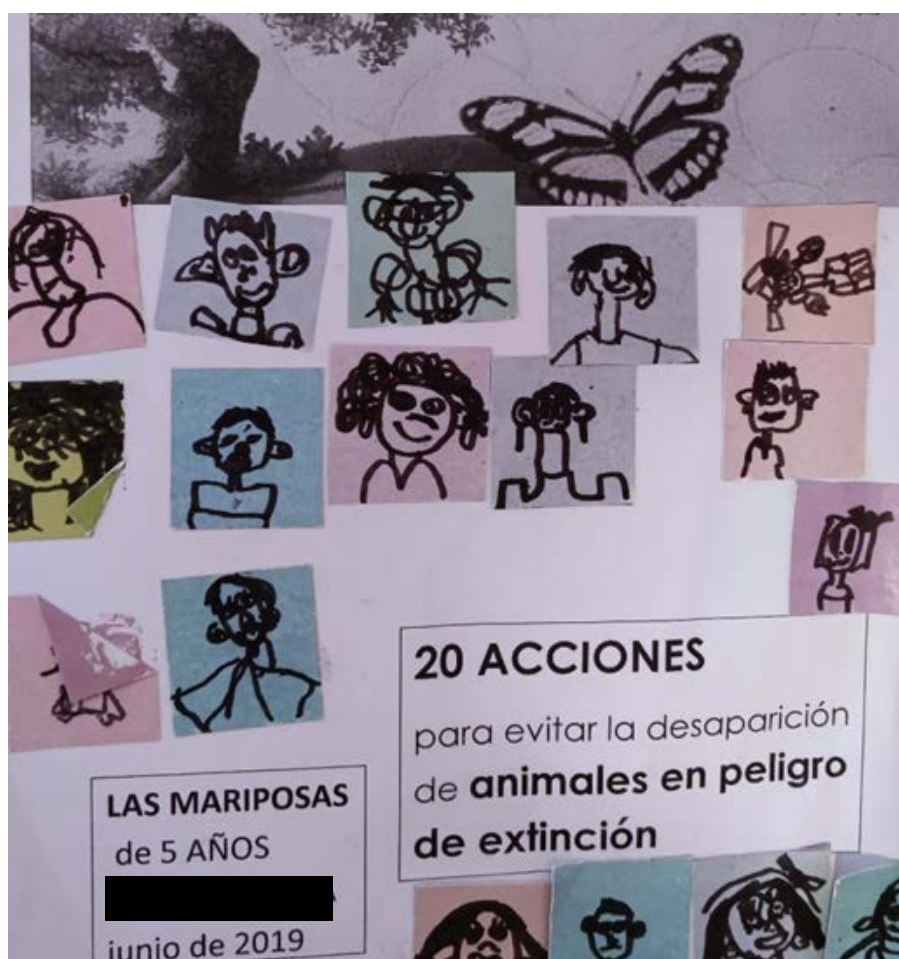
2.3.6 Utiliza de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje colaborativo

Como se ha indicado, es relevante la incorporación de modelos metodológicos orientados a una enseñanza inclusiva. Visto lo expuesto, es natural que Rosa utilice en su quehacer pedagógico a Freinet (1972), que mantiene que la moral no se enseña, se practica y que, para crear una atmósfera de confianza, regida por los principios básicos de libertad, disciplina y sentido de responsabilidad, utilice técnicas freinetianas. Sin embargo, la maestra es enfática en decir que esta elección no se sustenta en las técnicas, sino en la coherencia filosófica que tiene con su referente: “aplicar métodos a lo loco es *practiconería*, no es algo de aplicar técnicas (...) es una filosofía educativa de la cual estoy convencida” (Rosa a estudiante en prácticas, registro de audio de aula, 04/12/2019).

Como mencionamos en el punto anterior, el aprendizaje en el entorno y la libertad de elegir proyectos de aprendizaje de niñas y niños es una de las características del modelo utilizado por Rosa. El alumnado, al finalizar sus proyectos, suele crear revistas (figura 23) o exponer conferencias (figura 24), en las que comunica sus aprendizajes a las familias y la comunidad educativa: “ella [Rosa] me dijo muy orgullosa: niñas y niños de 5 años dictando una conferencia, podemos aprender mucho de ellos y ellas, para mí esto es democratización del conocimiento” (investigadora, nota de campo, junio 2019).

Figura 23

Revista sobre “Animales en peligro de extinción”



Nota. Elaboración propia. Portada de la revista elaborada por Las Mariposas. Descripción de imagen: se expone una hoja en blanco titulada “20 Acciones para evitar la desaparición de animales en peligro de extinción” acompañada de dibujos con retratos de niñas y niños.

Figura 24*Conferencia de niñas y niños de 4 y 5 años*

Nota. Elaboración propia. Niñas y niños exponen una conferencia sobre el proyecto “¿cómo nacen los perros y gatos?” Descripción de imagen: dos niñas y tres niños exponen hojas de trabajo a sus compañeros y compañeras.

Las técnicas Freinet que la maestra lleva a cabo se desarrollan de forma sinérgica con los objetivos de aprendizaje y jamás son forzadas. Si los niños y las niñas desean comunicar un aprendizaje científico nuevo expondrán como expertos y lo prepararán con ahínco: la finalidad siempre será educativa.

Por otro lado, los niños y las niñas de 5 o 6 años elaboran planes de trabajo (figura 25):

Figura 25

Niña de 5 años desarrollando una actividad de su plan de trabajo



Nota. Elaboración propia. Elaboración de planes de trabajo. Los niños y las niñas cuentan con un tiempo e instrucciones de acción que pueden ser organizados de acuerdo con sus propios tiempos dentro del aula. Descripción de imagen: se observa una niña dibujando sobre una hoja.

Por otro lado, los métodos de aprendizaje colaborativo que utiliza la maestra también tienen la influencia de la pedagogía de la escucha de Loris Malaguzzi y su teoría de los cien lenguajes: el niño y la niña no solamente se expresan a través del habla; si les ofrecemos los recursos, tienen cien lenguajes para hacerse escuchar, somos las personas adultas quienes debemos desarrollar la capacidad de entender esos lenguajes:

Para comprender a las niñas y niños primero el grupo tiene que consolidarse (...) tener un concepto de tribu (...) por ejemplo, Amelia [una niña con dificultades para comunicarse en el aula] nosotros vamos a aceptarla tal como es y vamos a aceptar su proceso, le decimos “queremos que seas así”, ella ha visto esta manera y se ha dado cuenta de que debe cambiar, es un proceso de cada niño y niña (Rosa, entrevista en profundidad, 09/08/2020).

En este ejemplo, se expone la situación de una niña que inicialmente no poseía una relación muy cercana con sus compañeros y compañeras. Para mejorar esta problemática, Rosa propició espacios para que se hablara de ello en las asambleas. Todo el proceso fue lento y sincero, primero aceptando su situación y luego invitándola a unirse a las dinámicas del grupo.

2.3.7 Favorece los canales y alternativas de comunicación efectiva con los distintos miembros de la comunidad educativa

El diálogo es una herramienta educativa fundamental, pues es la plataforma desde la que se afirma el sujeto y se destierra el lenguaje de la instrucción (Freire, 1990). En este punto, en el aula de Rosa, por medio del diálogo, se establecen las prácticas necesarias para la democracia: “La comunicación dialógica es algo del día a día, para que realmente se establezca una confianza, no debes transformar el diálogo en algo técnico (...) es algo que nace (...) algo humano” (Rosa, entrevista en profundidad, 09/08/2020).

Es este compromiso con el legado democrático que surge del diálogo, el hecho que motiva a Rosa a no negar la constante comunicación con los niños, niñas, sus familias y colaboradores. Sobre todo, con las familias. En cuanto a esto, observamos dos canales que siempre eran constantes: las entrevistas antes o al final de la clase y la comunicación telefónica o por WhatsApp.

Sobre las entrevistas, las más comunes nacían espontáneamente a la hora del ingreso o salida del estudiantado motivadas por un suceso, duda o comentario particular sobre las niñas y los niños por parte de las familias. Las entrevistas formales, que tenían como principal motivación el seguimiento de los aprendizajes, se desarrollaban de acuerdo con los horarios de las personas tutoras.

Por otro lado, la comunicación por mensajería instantánea (*WhatsApp*) es destacable, en ella no solo se abordaban las típicas actividades sociales (cumpleaños o celebraciones) o recordatorios sobre actividades futuras (salidas al campo o visitas de personas expertas); también son expuestos los progresos del aprendizaje de los niños y las niñas en el aula:

Gracias al *WhatsApp* sé algo de los profes, que hacen algunas cosas, es una manera de descubrir que algo van haciendo, que ellos nos puedan contar. Que puedan hacer periódico (...) sabes que todo se va a volcar para las familias (madre, entrevista semiestructurada, 17/08/2020).

[La comunicación con Rosa] fue a diario y continuo (...) teníamos las reuniones con ella [Rosa] y si veíamos algún día que ella [la niña] podría haber estado mal o una cosa puntual, pero sino en la normalidad una reunión trimestral (padre, entrevista semiestructurada, 12/08/2020).

Llama la atención la enorme disponibilidad horaria de Rosa para abordar los temas relacionados con el alumnado Durante el tiempo de la investigación de campo ella jamás presentó problemas

para charlar con padres o madres en horas no laborales, de hecho, esto era algo que las familias destacaban en las entrevistas:

Nos hizo vincularnos más al cole, con los proyectos del cole (...). Se llevaba también un poco la relación afuera ¿No? Era como más quedar también ellos para jugar o hacer cosas no solo en el cole sino fuera (madre, entrevista semiestructurada, 17/08/2020).

Destaco la comunicación a través de vídeos o de WhatsApp todo el tiempo, o lo que se pudiera, con los audios, para la comunicación constante y [que las niñas y niños] no perdiesen su día a día dentro de lo posible (madre, entrevista semiestructurada, 12/08/2020).

Esta característica de la maestra fue importante para que durante el confinamiento de la población por la COVID-19 los niños y las niñas tuvieran acceso a actividades de aprendizaje de calidad en sus casas. Las familias tenían los lazos y canales de comunicación suficientes para orquestar el trabajo educativo en los hogares sin que ello representase más problemas que los que la pandemia había generado. En este fragmento se describe cómo una madre y un niño de tres años desarrollaban los aprendizajes en el hogar:

Madre: Rosa nos escribía un mensaje todos los días. Cuando te levantabas ¿qué escuchábamos en el desayuno?

Niño: Un cuento (...) y mirábamos por la ventana.

Madre: Y ¿qué le contábamos a Rosa cuando veías por la ventana?

Niño: ¡Cigüeñas! (...) luego mamá y papá te van diciendo letras y tú las escribes (diálogo entre niño y su madre, entrevista semiestructurada, 13/08/2020).

Todo lo anterior fortalece una educación basada en el afecto. Tanto las niñas y los niños, como sus familias, guardan especial afecto por la maestra y las personas que colaboran con ella (figura 26):

Figura 26*Familias agradecen a Rosa*

Nota. Elaboración propia. Rosa recibe dibujos de regalo por parte de Las Mariposas en actividad desarrollada por las familias. Descripción de imagen: seis madres y un padre le entregan a Rosa un libro azul con dibujos hechos por las niñas y los niños.

2.3.8 Comparte sus saberes y reflexiona sobre sus experiencias con la comunidad educativa y otras personas

Hemos señalado en el punto anterior y al iniciar la exposición de este caso que Rosa dedica gran parte de su vida a ser maestra, no solo las horas lectivas. Al exponer coherencia entre lo que dice y hace, ella es educadora en todo ámbito y vive la educación más que como una profesión.

En este vivir la educación, Rosa ha asumido un rol activo en la comunidad educativa para movilizar sus saberes y transformarlos en actos. Un ejemplo de esto se observó en el proyecto Patio Vivo⁴, oportunidad en la que la maestra, con apoyo de amigos y conocidos de los MRP, miembros del claustro, niñas y niños, familias y personas voluntarias, etc. reformaron el patio de la escuela para hacerlo más ameno y educativo (figura 27).

⁴ El proyecto Patio Vivo es definido por la comunidad educativa como un “espacio educativo dónde la creatividad, las experiencias y el contacto con la naturaleza sean el centro de la transformación. Que fomente el uso de diferentes recursos, por un cambio en el modo de utilizar el patio” (Hernangómez, 2018, p. 90).

Figura 27*Formación para proyecto Patio Vivo*

Nota. Elaboración propia. Rosa, acompañada de conocidos y miembros de su comunidad educativa, asiste a una formación dictada por Carme Cols y Pitu Fernández sobre entornos naturales educativos. Descripción de imagen: una decena de personas participan de una formación sobre aprendizaje en entornos naturales, están sentadas alrededor de mesa y observan imágenes de patios escolares.

En este sentido, el proyecto requería de horas de dedicación y trabajo mancomunado. La maestra jamás dejó de trabajar y ello fue valorado por quienes la acompañaron, incluso cuando ella ya no era la maestra tutora del grupo:

Compartimos en el proyecto de “Patio Vivo”, coincidimos con ella si teníamos alguna duda (...) siempre hemos hablado con ella y ha estado disponible. Tanto antes y luego durante la pandemia hicimos también una videollamada, por ejemplo. Estuvimos hablando con ella por *WhatsApp* y ahora después igual (madre, entrevista semiestructurada, 17/08/2020).

Por otro lado, Rosa es una apasionada de la formación docente, por lo que asiste regularmente a sesiones de reflexión y charlas pedagógicas con estudiantes de las titulaciones de Educación “Rosa hablaba de los Movimientos de Renovación Pedagógica en la Universidad. Ella nos habló sobre el trabajo por proyectos y Freinet” (maestra en prácticas, registro de audio aula, 04/03/2020). Esta actividad entra en consonancia con otro tipo de jornadas de formación inicial y continua docente,

en donde Rosa participa como asistente, ponente y/u organizadora: Reuniones del PID/GID de Educación inclusiva de la UVa, como miembro permanente; talleres de formación, como ponente o asistente; congresos de educación con orientación crítica, principalmente como ponente; reuniones de los MRP, como miembro permanente; por mencionar algunas.

Finalmente, la maestra, en búsqueda de una reflexión constante con sus pares, comparte y reflexiona sobre todo ámbito que pueda desarrollar un aprendizaje, dialogando con las niñas y los niños, familias y las personas que colaboran con ella. Un ejemplo de esto es la situación que nos narró la madre de una niña de 5 años:

El año pasado, sobre el mes de marzo a nivel trasero de nuestra casa unos pájaros hicieron su nido (...) se le ocurrió a Rosa que podían venir toda la clase a ver en vivo y aprovechar aquello para preparar un poco de información (...) vinieron todos a casa y estuvimos comprando alguna cosa (...) ella cualquier oportunidad aprovechaba para que eso sea una fuente de conocimiento, de involucrar y que los niños se entusiasmaran (...) ella hacía lo posible porque.... Por estar ahí, por proporcionar esa información (madre, entrevista semiestructurada, 17/08/2020).



“Aprendo con vosotros más de lo que enseño”

M.^a Soterraña Sastre González

3. El caso de Sote⁵

El segundo de los casos estudiados nos lleva a un pueblo de cerca de 900 habitantes de la provincia de Segovia (España), en donde M.^a Soterraña Sastre González (desde ahora Sote), ejerce como directora y maestra. El estudio de su caso nos trajo grandes sorpresas, pues era la primera vez que accedíamos a procesos educativos en el entorno rural. Por otro lado, durante los seis meses que duró la investigación de campo, la relación que forjamos con la comunidad nos permitió conocer algunas de las historias de otros integrantes del claustro, con quienes colaboramos para conocer de mejor manera la realidad del centro y las interacciones que en él se daban.

Realizamos la investigación sobre el pensamiento y prácticas de Sote en un CRA [Centro Rural Agrupado], que corresponde a un tipo de escuela que dispone de aulas con grupos heterogéneos que se sitúan en diferentes pueblos que conforman una zona escolar. Esta forma de organización suele utilizarse en entornos rurales para evitar que los niños y las niñas se desplacen de sus lugares de origen, luchando contra el desarraigo. La escuela rural en la que se realizó el estudio tiene aulas en cinco pequeñas localidades: Santa María la Real de Nieva, Nieva, Bernardos, Juarros de Voltoya y Martín Muñoz de las Posadas (con un total de unos 1500 habitantes). Esta investigación se realizó principalmente en Santa María la Real de Nieva, localidad dedicada principalmente a la agricultura y la ganadería. Debido a las características del entorno y a los flujos migratorios del campo a la ciudad, el número de alumnos ha ido disminuyendo. En la actualidad, el centro cuenta con cinco aulas, que no superan el centenar de estudiantes.

Sote tiene más de 30 años de experiencia como docente en el sistema educativo de Castilla y León y 17 años como docente de escuela rural, sin embargo —a pesar de esta larga trayectoria— suele exponer que empezó tarde a desarrollar una educación realmente transformadora, pues en el pasado se dejó llevar por las lógicas de un sistema estático.

La participación de Sote en redes de profesorado (particularmente los MRP) y el acceso a experiencias educativas en escuelas singulares (durante un año sabático que tomó), fueron un hito en su historia: la llevaron a observar con otros ojos su trabajo, su ideología educativa y las prácticas que desarrollaba e infundieron en ella una fuerza que cada vez que emerge es imposible de ignorar.

⁵ Las familias han dado su consentimiento para el uso de imágenes resguardando los rostros de las niñas y los niños, lo anterior, bajo el amparo del Reglamento General de Protección de Datos de la Junta de Castilla y León (2018).

Como mencionamos en apartados anteriores, conocimos a la maestra en las reuniones mensuales de nuestro PID/GID de Educación inclusiva. No llevábamos mucho tiempo conociéndola cuando surgió la idea de estudiar su caso, en este punto, sentimos una enorme curiosidad por la relación entre lo que piensa, dice y hace la directora y maestra de una escuela que ha sido destacada más de una vez por sus prácticas transformadoras.

3.1 ¿Qué hace único al caso de Sote?

El trabajo de campo comenzó el 3 de octubre de 2019 y nuestra primera impresión de la escuela fue sorprendente: “Es una escuela acogedora” (investigadora, nota de campo, 03/10/2019). La música, la luz y las puertas abiertas fueron tres características que nos llamaron la atención.

La escuela es pequeña en comparación con otras escuelas que hemos conocido a lo largo de nuestra trayectoria como docentes, pero posee una infraestructura y recursos de calidad. La comunidad educativa y la administración regional han dedicado grandes esfuerzos para hacer que el entorno de aprendizaje sea de la mejor calidad posible.

En cuanto al estudiantado, el grupo que Sote tutorizaba entre 2019 y 2020 estaba compuesto por 12 niñas y niños entre los 10 y los 12 años (5to y 6to de educación primaria), todos compartían sus experiencias educativas en un aula multinivel.

Específicamente el grupo destacaba por su unión, impetuosidad y gran autonomía (figura 28):

Cuando llegué al aula, me sorprendió que los niños fueran amables conmigo, me trataran como una profesora más y se interesaran por mis peculiaridades. Como no soy española, pensé que sería un poco difícil que me acogieran (...) 4 meses después de comenzar la investigación, me di cuenta de que durante este tiempo han pasado bastantes estudiantes en prácticas, han venido investigadores a realizar entrevistas y las propias familias a veces nos acompañan en el aula. Sote mencionó que los niños y las niñas habían estado rodeados de gente nueva, nacional o internacional, que viene a la escuela a aprender y/o enseñar, así que yo no fui una excepción (investigadora, nota de campo, 20 /01/ 2020).

Figura 28*Grupo de educación primaria*

Nota. Elaboración propia. Grupo de Sote. Descripción de imagen: cinco niños y siete niñas discuten sentados sobre un trabajo grupal, todos y todas están en una biblioteca.

Captó nuestra atención que el grupo de niñas y niños gran parte del tiempo estaba planificando acciones para los grupos de menor edad. Por las mañanas —aprovechando que la escuela estaba abierta desde temprano y no contemplaba el toque del timbre o ingreso en filas— ellos y ellas se reunían en el aula para llevar a cabo sus proyectos grupales (cuentacuentos, tutorización, entre otros), en general, todo su proceso de aprendizaje se fundamentaba en cierta responsabilidad de hacer un mundo mejor para sus compañeros y compañeras.

Por otro lado, el grupo era muy sincero cuando existían problemas, gran parte del tiempo organizaban actividades en las cuales reflexionaban sobre los conflictos que ocurrían en su cotidianidad y —a excepción de algunos casos sensibles— solían exponer ante la comunidad educativa los problemas que podían ocurrir entre ellos y ellas.

En la figura 29 se muestra la presentación de una obra realizada por el grupo completo de 5to y 6to a la comunidad educativa. La obra trataba sobre los problemas que podía tener un grupo de amigos y amigas durante las vacaciones. La obra unía elementos que podían resultar divertidos para las niñas y los niños, pero a la vez, presentaba lecciones morales:

Figura 29

Obra teatral para la comunidad educativa



Nota. Elaboración propia. Las niñas y los niños del grupo preparan una obra teatral para la comunidad, en ella se observan varios temas, como los estereotipos y los conflictos que pueden surgir en grupos de amigas y amigos. Descripción de imagen: 11 niñas y niños están sobre el escenario de la escuela representando una obra teatral.

También, eran muy conscientes de sus procesos de aprendizaje, cuidaban mucho de su escuela (sentían gran comodidad en ella) y se demostraban un gran afecto entre ellos y ellas:

[En la escuela] se aprende de otra forma, no todo el rato con los libros, se aprende de formas distintas, jugando y haciendo otras cosas. Y es un lugar tranquilo en el que se está cómodo (niña de 12 años, entrevista semiestructurada, 23/10/2020).

En mi grupo nos llevábamos bien y nos gustaba mucho trabajar en equipo y lo pasábamos muy bien en las clases con Sote, porque eran muy divertidas (niño de 11 años, entrevista semiestructurada, 15/08/21).

Mis sentimientos [sobre la escuela]: alegría, feliz porque estaba a gusto y me gustaban mis compañeros y mis profesores, con ganas de aprender porque me gustaba cómo aprendíamos (niña de 12 años, entrevista semiestructurada, 23/10/2020).

Cuando hablamos con Sote sobre nuestra impresión, ella nos respondió “Es que queremos una escuela de puertas abiertas (...) nos esforzamos por ser buenas personas” (Sote, entrevista

informal, 03/10/2019). Así, durante el tiempo que compartimos, fuimos aprendiendo de las acciones colaborativas, que eran extensibles a otros miembros de la comunidad educativa: jornadas de bienvenida, maratones escolares, jornadas de reciclaje (figura 30), aprendizaje en el medio natural, ferias colaborativas, etc.

Figura 30

Jornada de reciclaje



Nota. Elaboración propia. El reciclaje es importante para la comunidad, por ello, todos y todas se comprometen a realizarlo. Descripción de imagen: se observan bolsas de colores con basura recogida por las y los estudiantes en los alrededores de la escuela.

Estas actividades, así como la actitud abierta del equipo educativo y el equipo directivo (encabezado por Sote), eran muy valoradas por las familias:

Pues yo te diría que [Sote] es una profesora muy implicada con sus alumnos, los tiene muchísimo cariño y además los respeta. Intenta darles todo lo que puede ella, lo que les puede enseñar y marca una pauta (...) yo lo he visto dentro de su aula y fuera (...) siempre colabora con nosotros (padre, entrevista semiestructurada, 23/10/2020).

Nuestro trabajo en la escuela consistió en acompañar a Sote en sus actividades, como directora y como maestra. Asistíamos regularmente los martes y jueves al centro, casi siempre desde el inicio hasta el término de la jornada educativa. También, acompañamos al grupo en otras actividades (salidas al entorno natural y cultural). En estas nos centrábamos en apoyar a la maestra en el

trabajo planificado por ella o conjuntamente o por los propios niños y niñas. Aunque en algunas oportunidades pudimos elaborar actividades que no la involucraban directamente, por ejemplo, realizamos algunos talleres en el área de Lengua (figura 31) orientados a reforzar algunos aprendizajes ligados al currículum que presentaban coherencia con nuestra propia formación docente⁶.

Figura 31

Taller de metáforas y pensamiento abstracto



Nota. Elaboración propia. Niñas y niños interpretan cartas de *Dixit* en taller dictado por la investigadora. Descripción de imagen: siete niñas y niños observan 12 cartas con imágenes que presentan metáforas.

Sote, al igual que Rosa, da muchísima importancia a la colaboración. Durante el tiempo que desarrollamos la observación participante compartimos el aula con diversas personas: un maestro y una maestra en prácticas (estudiantes del grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid), otras maestras y maestros de la escuela (sobre todo la maestra de infantil y el maestro del grupo de 3º y 4º de Primaria), integrantes de las familias (padres, madres, tíos, tías, abuelas y

⁶ La investigadora que realizó el trabajo de campo es profesora de Lengua y Literatura.

abuelos de las niñas y los niños) o personas de la comunidad (la bibliotecaria del pueblo, una artista plástica, dos dueños de bares, un equipo conformado por tres investigadores y dos funcionarios municipales).

3.2 Pensamiento docente: convicciones teóricas y experienciales de la maestra y directora

Sote eligió la profesión docente por causas circunstanciales:

[Por] las condiciones de mi familia (...) yo tenía que estudiar en Segovia. En mi época solo había tres carreras que estudiar, eran Enfermería, Derecho y Magisterio. De las tres, evidentemente, la que más me gustaba era Magisterio (...) yo había sido buena alumna en el cole y sí que me gustaba el mundo de la escuela, pero posiblemente si hubiera estudiado en una ciudad grande, a lo mejor hubiera elegido otra cosa (Sote, entrevista semiestructurada, 11/08/2020).

Por ello, no manifestó la vocación antes de empezar su formación, sino que la desarrolló después: “el sueño desde chiquita, no lo recuerdo así (...) [pero] recuerdo que en el primer curso de Magisterio me empezó a gustar mucho la pedagogía. A partir de ahí, sí le cogí más gusto” (Sote, entrevista semiestructurada, 11/08/2020).

Una vez graduada, tampoco lo tuvo fácil, pasó algunos años de interina. Sin embargo, de cada experiencia sacó nuevos aprendizajes, lo que la evoca a emitir un discurso muy positivo de su pasado:

La verdad es que tengo recuerdos de todos los años de mi experiencia laboral como años muy buenos (...) los coles por donde he pasado siempre me dan un buen recuerdo (...). De alguna manera u otra, por muy diferente que fuera la experiencia, ha sido siempre agradable (Sote, entrevista semiestructurada, 11/08/2020).

Respecto a las ideologías pedagógicas, Sote destaca la necesidad de aprender de forma experiencial a lo largo de la vida y ser constante:

Por muchos años que lleve, con 32 años que he hecho ahora, todavía me queda mucho por aprender (...). Hay personas que piensan “ya no doy más de mí” (...) pero yo creo que las ganas de aprender (...) aprender con los propios alumnos, no solo la formación externa [es fundamental]. [otra cosa es la] experiencia (...) no vale la moda, no vale lo que te cuenten, tiene que partir de ti, partir de ahí: vamos a ver de dónde aprendo o me equivoco

(...). A mí una vez me dijo un chico y me llegó al alma “tú nunca te has rendido conmigo”, me lo dijo un chico, un chico de estos de conductas disruptivas “yo siempre me acordaré de ti, porque tú nunca te has rendido conmigo”. Pues es eso, es no rendirse (...) no acomodarnos (Sote, entrevista semiestructurada, 11/08/2020).

En línea con lo anterior, Sote declara que todas las prácticas educativas que ha orquestado a lo largo de su historia como maestra y directora han surgido de experiencias vitales en las que ha compartido con otras personas y que ya avanzada su trayectoria docente comenzó a justificar mediante la lectura de autores como Freinet o Tonucci:

Últimamente (...) he leído mucho (...) pero reconozco que y esto es un fallo mío, he tenido poca cultura pedagógica (...) creo que eso es un fallo también de los maestros en general, que buscamos mucho las recetas, buscamos mucho los cursos donde nos den recetas, donde nos digan cómo hacer más (...) a partir del año sabático, a partir de los grupos que nos hemos metido de inclusión, es cuando yo me he dado cuenta que sí se necesita mucha más cultura pedagógica, te lo digo de verdad. A veces me pesa de que me llegó tarde, pero bueno, más vale tarde que nunca (Sote, entrevista semiestructurada, 11/08/2020).

En el fragmento anterior, Sote menciona una información importante, un hito en su vida personal y profesional. Durante el curso 2014/2015 se tomó un año sabático para realizar visitas pedagógicas a distintos centros singulares, dicha experiencia la plasmó en el documento “Visitas didácticas a centros singulares. Aprender de otras experiencias escolares” (Sastre, 2016), el Trabajo de Fin de Grado con el que obtuvo el grado de Educación Infantil:

Observando la vida de los colegios y conversando con los compañeros que han tenido a bien recibirme en sus centros, me doy cuenta que lo que estoy aprendiendo trasciende la mera práctica educativa, me estoy acercando a verdaderos proyectos de escuelas participativas, inclusivas y singulares. En definitiva, estoy conociendo escuelas transformadoras que van a cambiar mi mirada sobre la educación (p. 4).

Como se lee en el fragmento, para Sote la educación de calidad va más allá de unas prácticas educativas específicas y el conocer experiencias que se alejan de los paradigmas tradicionales de la escuela lleva a lo efectivamente imprescindible: pensar y reflexionar sobre “por qué merece la pena trabajar para mejorar la educación y la escuela” (Sastre, 2016, p. 44).

3.2.1 La influencia en Sote de los MRP

Sote aprendió que sus anhelos por transformar la escuela y generar una educación más inclusiva, se podían lograr a través de la experiencia con otros y otras docentes:

Es que nos pasa a los profes, a veces no aprendemos porque no compartimos unos con otros. Lo más importante es compartir experiencias y contar lo que nos funciona a unos y a otros. Aprender de todo, porque todo viene bien (Sote, entrevista semiestructurada, 11/08/2020).

Ella no posee una formación ideológica marcada que esté ligada a algún referente pedagógico en específico. Sote tiene formación pedagógica que une y replantea los postulados de Piaget, Vygotsky, Dewey, Freinet o Tonucci (por citar a algunos). Como mencionamos anteriormente, los libros no incidieron tan profundamente en ella como sí lo hizo su propia experiencia en el aula rural “viviendo sus carencias y oportunidades” (Sote, entrevista informal, 02/02/2020), visitando centros singulares a lo largo y ancho de España y participando de grupos de reflexión docente.

Su acceso al MRP Conspiración Educativa⁷ (figura 32) le abrió una puerta al encuentro con eso que ella no podía ver cuando asistía a cursos de formación profesional: “Fui a muchos cursos, aprendí de metodologías activas, gamificación. Eso no me daba lo que yo buscaba” (Sote, entrevista informal, 09/03/2020):

La “Conspi” nos cambió la mirada y nos abrió mucho las ventanas. Pasamos del aprendizaje de una técnica de metodología a otra cosa: fuimos más allá (...). Los cursos de formación van destinados a resolver todo, los cursos son más individualistas, están destinados a resolver problemas, no a problematizar. El MRP consiste en compartir, en ir todos juntos hacia algo. La verdad es que a mí me abrió mucho la mente y me cambió la mirada hacia la verdadera educación (Sote, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

⁷ Conspiración Educativa es un movimiento creado en Segovia (España) que busca una educación que se base en el compromiso ético del profesorado para constituirse en defensor de los derechos de la totalidad de niños y niñas, para educar en la igualdad de las diferencias, para recuperar el sentido social que tiene el trabajo docente en pro de construir una sociedad mejor (Cabrejas, 2015).

Figura 32

Sote y sus compañeros y compañeras del MRP Conspiración Educativa



Nota. Por Patricia Cabrejas. III Encuentro de Conspiración Educativa. Descripción de imagen: un gran grupo de personas posan frente a la cámara, de fondo se observa una pantalla con el logo oficial de Conspiración Educativa.

Ese cambio de mirada, que surge de personas del MRP que la han inspirado, ha provocado en ella unas convicciones específicas:

De ellos y ellas he aprendido sobre la “lluvia fina”, sobre esa forma lenta y reflexionada para transformar la escuela (...) eso me ha llevado a aplicar una educación más lenta, que me ha costado (...). He visto cómo los grupos interactivos promovían la inclusión y lo he llevado a mi escuela adaptando lo necesario (...). He aprendido a hablar las cosas con otros o compartir mi aula para ver qué cosas puedo mejorar (...). Esas acciones no se hacen porque sí, se hacen porque sirven (Sote, entrevista informal, 27/02/2020).

Estas convicciones de Sote se contagian con las familias y la comunidad educativa que está fuera de su escuela, pero que también colabora (los funcionarios del municipio o los comerciantes del pueblo). Lo que hace que la escuela extienda sus horizontes más allá de sus propias paredes y la participación de todas y todos se transforme en una realidad (figura 33).

Figura 33*Jornada de formación con las familias*

Nota. Elaboración propia. Sote suele ir con miembros de la comunidad a formaciones específicas, en la imagen asiste a una formación dictada por Carme Cols y Pitu Fernàndez sobre entornos naturales educativos. Descripción de imagen: Sote, una maestra y dos madres analizan fotos de patios escolares.

3.2.2 Una escuela de puertas abiertas como máxima

Sote ha reflexionado sobre cuáles son las máximas que definen su ideología pedagógica y hay un par de temas que le generan gran desconcierto: primero, la jerarquía en la organización social y segundo, el sometimiento del estudiantado a las violencias estructurales.

La vigilancia de los alumnos en la escuela, el castigo y la falta de libertad que se expresan como forma de sometimiento a la autoridad (Jiménez y Kreisel, 2018). Las formas de poder y jerarquización en la organización escolar responden a un modelo social que hemos aceptado acríticamente y ello ha provocado que la escuela se convierta en un lugar en el que se guarda a los niños y las niñas a la espera de que se conviertan en adultos. Un espacio cerrado en el que se les protege mientras se les educa para que en algún momento puedan "salir", porque, antes de la educación formal, es imposible encontrar una llave que abra las puertas a la libertad responsable (Alguacil y Canelles, 2010).

Esa es la idea que Sote rescata cuando hablamos de vigilancia y autoridad en la tradición escolar, y es su fuente de inspiración "para abrir las puertas de la escuela de forma literal" (Sote, entrevista informal, 20/01/2020), pero también de forma simbólica. Para Sote la escuela es ese lugar donde las niñas y los niños van a aprender y así como aprenden allí "pueden hacerlo en muchos otros lugares (...) y de otras maneras y sobre todo (...) sin sufrir" (Sote, entrevista informal, 03/02/2020). Así que "si la escuela está cerrada al mundo ¿cómo van a aprender los niños del mundo?" (Sote, entrevista informal, 03/02/2020).

Sobre las puertas abiertas, la maestra señala que "antes de venir a dirigir el colegio veíamos cómo los profesores se calentaban el *culo* en el radiador mientras los niños esperaban fuera" (Sote, entrevista informal, 28/10/2019), por lo que ella y la comunidad educativa que dirigía se marcaron el objetivo de "hacer que los niños se sintieran bienvenidos (...) y pensamos mucho a lo largo de los años en cómo debería ser un colegio acogedor" (Sote, formación a estudiantes de Máster en Innovación Educativa, 22/02/2021).

Fuimos testigos de este logro y lo compartimos durante nuestra investigación. Todas las mañanas, una hora antes del comienzo de la jornada escolar, una de las maestras de la comunidad educativa abría las puertas de la escuela, ponía música y empezaba su jornada cantando. Así lo hacían también algunos y niñas y niños a medida que iban llegando. Esta lógica se repetía a lo largo del día:

Con el tiempo me he dado cuenta de que es habitual que quien llega primero a la escuela abra todas las puertas, ponga música y se asegure de que las aulas están calientes. Los niños y niñas entran nada más llegar y no hacen cola fuera. Muchos alumnos se quedan en los pasillos y en las aulas, hablando animadamente mientras esperan a que empiecen las clases. Por la tarde, hasta las 19:00, la escuela sigue abierta. He visto cómo los niños se quedan jugando en las instalaciones, independientemente de que los profesores estén o no trabajando allí (investigadora, nota de campo, 19/12/2019).

Además, en la escuela no se utiliza el timbre para señalar el comienzo de la jornada escolar porque "los niños y las niñas siempre están dentro del aula al comienzo de las clases y se dedican —antes de que llegue su maestra— a hablar, leer o estudiar" (investigadora, nota de campo, 06/02/2020). Cuando le preguntamos a Sote por esta característica, nos contestó: "es que aquí son acogidos" (Sote, entrevista informal, 06/02/2020). Y esa palabra "acogedor" es precisamente la que más utiliza cuando establecemos diálogos con ella para identificar las formas de inclusión que genera. También, palabras con rasgos semánticos como: "querer" o "desear" que sin duda muestran que

las acciones que se realizan en su escuela se llevan a cabo siempre con un propósito que busca un resultado declarado: "Acoger a las familias para poder llegar a todos" (...) "amamos a nuestro alumnado" (...) "la inclusión es un anhelo, un deseo" (..) "queremos transformar nuestras prácticas" (investigadora citando a la maestra, resumen de notas de campo, 03/02/2020).

Por otro lado, el anhelo de acoger a los niños y las niñas se completa con otro elemento importante, el cuidado: "Sin cuidar a las personas, no se consigue nada (...). Si un niño está destrozado ¿cómo va a aprender? Esto es algo bastante innato en mí. Va más allá de ir a grupos o técnicas" (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Y si el cuidado es fundamental para crear una escuela de puertas abiertas, también lo es la seguridad que debe sentir el estudiantado al adquirir su autonomía y libertad. De ahí la valoración de los espacios físicos y materiales de la escuela y la constante indagación dialógica con las familias a través de llamadas telefónicas, mensajes de texto y grupos de chat.

En nuestras conversaciones con la maestra siempre asoma el interés por conseguir una escuela abierta, acogedora y solidaria:

Tenemos una pista enorme donde todos pueden jugar dentro (...) pastas en la sala de maestros (...) un lugar donde las familias pueden estar cómodas dentro de la escuela ya que hemos abierto los pasillos para ellos y hemos puesto sillas para que se sienten (...) nuestro *WhatsApp* y *Telegram* están siempre disponibles para ellos (...) ¿crees que cuesta mucho? (...) ganamos más teniendo esto (Sote, entrevista informal, 28/11/ 2019).

Todo lo anterior requiere un nivel de implicación muy alto. Como se ha observado: la libertad debe ser gestionada con responsabilidad y tal proceso puede saturar al profesor que se ocupa del alumnado en los horarios en los que las familias no pueden colaborar: "Hoy nos hemos quedado trabajando en el colegio hasta las ocho de la tarde porque la maestra tenía que gestionar algunas actividades para los niños" (investigadora, nota de campo, 24/10/2020).

Un desafío que exponen estas formas de pensar la escuela es que el nuevo alumnado y sus familias entiendan estas lógicas: una escuela de puertas abiertas necesita libertad responsable y esa capacidad se trabaja "lenta y pausadamente" (Sote, entrevista informal, 05/03/2020), por lo que hay que extremar el cuidado con las niñas y niños de nuevo ingreso.

Durante nuestro recorrido dentro de la escuela, al igual que otras personas colaboradoras, pudimos asumir cierta importancia para la creación de esta escuela de puertas abiertas:

Reflexionando con Sote he tenido la oportunidad de idear un proyecto para las actividades extraescolares de las tardes. Estamos planeando que un grupo haga juegos de rol para el desarrollo de narrativas ficcionales (investigadora, nota de campo, 17/02/2020).

El sentimiento de comunidad se ha extendido a las niñas y los niños. Así se muestra en acciones sencillas como cuando las niñas y los niños de 10, 11 y 12 años nos manifestaron que querían trabajar con los niños y las niñas de 3, 4 y 5 años. O cuando surgió un proyecto titulado "padrinos lectores", en el que el estudiantado de mayor edad leía cuentos a sus compañeros y compañeras.

En nuestras interacciones con otros miembros de la comunidad educativa descubrimos que los ánimos de transformación en una escuela más inclusiva se extendían por todo el centro:

La maestra de infantil necesitaba integrar a los padres de un niño recién llegado a la escuela y se le ocurrió invitarlos al taller de cocina que hace algunos viernes por la tarde (...). Preguntó por sus comidas preferidas y los animó a venir a la escuela. Hasta la semana pasada han venido a cocinar y pronto veremos si se motivan a venir a otras actividades (investigadora, nota de campo, 28/11/2019).

3.2.3 El liderazgo educativo significado por Sote

Sote es directora de un centro educativo y para ella un liderazgo transformador y colectivo es fundamental para iniciar y fortalecer procesos de inclusión educativa. Sote y sus compañeras del equipo directivo del CRA, luego de pasar por un proceso de aprendizaje reflexivo, evidenciaron esto cuando ejercían sus labores como maestras.

Sote narra que hace algunos lustros habían iniciado una lucha contra las acciones que obstaculizaban el aprendizaje autónomo del estudiantado —como el uso obligatorio de libros de texto y la aplicación de una evaluación orientada al control y a la calificación— y habían comenzado a experimentar con metodologías activas y participativas —como el trabajo por proyectos y el aprendizaje colaborativo—.

En las últimas reformas del sistema educativo español se ha impuesto un modelo de liderazgo gerencial y burocrático, que se enmarca en el más amplio giro neoliberal de la educación en Europa (Díez-Gutiérrez, 2019), muy diferente al modelo participativo, comunitario y democrático en la gestión de los centros escolares que se podía ver al inicio de la democracia —con el que la maestra/directora y sus compañeras se sentían representadas—. Actualmente, quienes dirigen las escuelas en el país suelen ser vistos más como eficientes gestores de recursos humanos y materiales que como verdaderos portavoces de las comunidades educativas.

El equipo directivo del CRA cree que este tipo de liderazgo se vio reforzado por el conformismo y la obediencia que se esperaba de los directivos, ya que, en lugar de animarlos a confiar en las iniciativas de la comunidad educativa, la administración educativa les hizo creer que completar informes y seguir protocolos era la clave:

La administración suele estar muy ocupada con burocracias (...) pero lo esencial es el aprendizaje de los niños (...) por eso involucramos a la comunidad en la toma de decisiones en la escuela (Sote, entrevista informal, 28/11/2019).

La forma de liderazgo que observamos puede resumirse en tres virtudes: apoyo mutuo, colaboración y diálogo con el profesorado y la comunidad educativa:

El apoyo y la cooperación mutuos se observan en la distribución de las tareas de gestión escolar. Aunque algunas personas ocupan un cargo concreto (directora, jefa de estudios, por ejemplo), todas realizan el trabajo de todas en función de sus horarios, experiencias o conocimientos. El diálogo es fundamental para crear un ambiente de colaboración y en las reuniones del claustro suele haber asambleas para decidir las actividades prioritarias de la semana o mes: "Cada docente del centro, especialmente quienes trabajan en aulas unitarias, tienen el derecho de proponer nuevas acciones" (investigadora, nota de campo, 28/11/2019).

Una escuela con liderazgo horizontal y compartido promueve un entorno que favorece tanto el propio desarrollo profesional del profesorado, como el aprendizaje del alumnado y genera un buen clima escolar y de cooperación entre el profesorado y la comunidad educativa (Villacrés-Jínez et al., 2020). Este clima, mencionado enfáticamente en este caso, hace que la escuela funcione de forma natural como una comunidad en la que la palabra de cada miembro influye en la toma de decisiones, por lo que "es habitual observar que los alumnos o las familias puedan opinar sobre propuestas o plantear ideas en los pasillos de la escuela o dentro del aula" (investigadora, nota de campo, 05/03/2020).

Estas relaciones hacen que, de vez en cuando, personas del claustro asistan conjuntamente a las formaciones que se realizan en la misma escuela y a veces son dictadas por ellas mismas (co-formación). Esta es una de las estrategias fundamentales para iniciar un flujo de discurso reflexivo, que, si se comparte y se promueve en el tiempo desde una ideología coherente con la equidad y la igualdad, puede incrementar las buenas actitudes respecto a la inclusión educativa.

Durante nuestra investigación, observamos los efectos de las motivaciones de toda la comunidad educativa. El CRA no estaba exento de miembros que no estaban de acuerdo con los valores y

discursos sobre la inclusión educativa que parte del profesorado propugnaba. Para influir positivamente y afrontar este reto, Sote, el equipo directivo y las y los docentes que sintonizaban con ideales de transformación, propusieron cambios en los procesos de gestión "reorganizando los roles del equipo directivo" (investigadora, nota de campo de reunión del claustro, 05/03/2020).

Acciones similares se observaron en la en la materialización del currículum del centro: "dando flexibilidad metodológica a docentes y alumnado para aplicar nuevas metodologías, cambiando los temas y conocimientos tradicionales por aquellos que surgían de los intereses de los niños y las niñas" (investigadora citando a Sote, formación a estudiantes de Máster en Innovación Educativa, 22/02/2021); renovando la distribución del trabajo "reorganizando los horarios en los que funcionaba la escuela" (Sote, entrevista informal, 25/11/2019) y fortaleciendo las relaciones con la comunidad "intercambiando información con las familia y generando relaciones de confianza" (investigadora, nota de campo, 24/10/2020).

Para nosotras, participar de las acciones de fortalecimiento del liderazgo horizontal en una comunidad educativa fue una de las experiencias más enriquecedoras que tuvimos durante este viaje: "siento que soy parte de la organización de una escuela a pesar de no firmar ningún contrato laboral (...) a pesar de ser culturalmente distinta (...) a pesar de mi juventud e inexperiencia (...) me siento una activista por la educación inclusiva" (investigadora, nota de campo, 28/11/2019).

Y es ese activismo por el cual se destaca la comunidad del CRA, quienes buscan formas "respetuosas de la diversidad de opiniones, para tomar decisiones que defiendan el derecho a una educación de calidad por parte del estudiantado" (investigadora, nota de campo, 27/02/2020).

3.2.4 El concepto de Sote respecto a la inclusión educativa

Cuando hablamos del concepto de inclusión educativa con Sote, esta declara:

Mi mayor preocupación es acabar con la desigualdad en sí, aquellos niños que tienen peores, o peor, o no tienen oportunidades en la vida. Las brechas económicas, mundiales, digitales (...) sería acabar con eso (...) creo que lo principal es que eliminemos las barreras y que consigamos una escuela de igualdad de oportunidades [y que] se reduzcan todas las desigualdades que estamos viendo (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Por lo que el concepto, en sus palabras, depende principalmente de la eliminación de barreras que impidan la igualdad de oportunidades.

En este punto es importante destacar que Sote defiende que es la educación inclusiva la que debe hacer algo con los colectivos minoritarios, suele mencionarlos enfáticamente cuando dialogamos con ella sobre el verdadero significado de la inclusión, en este punto, valida las dimensiones culturales que no le son propias e intenta ser respetuosa con lo que no comprende:

Tenemos niños que acaban de entrar y que apenas hablan castellano porque en casa les hablan búlgaro y les digo “por favor, yo no quiero que perdáis el idioma, que habláis dos idiomas y yo solo uno. Si vosotros tenéis dos, no los perdáis” (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Esta forma de pensar no elude el significar la inclusión educativa como una cuestión sistemática que interpela a las personas en su conjunto, sino que es necesario hablar de quienes durante años han vivido violencia sistémica por condiciones idiomáticas, de género, de etnia o de religión.

Respecto a cómo debe ser una institución educativa realmente inclusiva, Sote destaca que solo es una realidad que incumbe a lo público:

Solamente se puede hablar de inclusión en la escuela pública. Evidentemente, eso está clarísimo. El resto no es escuela inclusiva, porque en la privada, evidentemente el nivel económico no puede tenerlo todo el mundo. Entonces ahí ya se rechaza de por sí a los que no tienen (...). La concertada, digamos que en principio la concertada me parece todavía más falsa que la privada (...) se viste de gratuidad, luego no es gratuita (...) es un comercio, los libros, el uniforme (...) pagas una cuota voluntaria que no es voluntaria porque si no la pagas ya estás señalada. Entonces creo que se quiere vestir de escuela pública, incluso le quieren poner el título de pública concertada y lo de público lo quito, pero ya (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Por otro lado, Sote identifica que algunas escuelas exponen públicamente que son inclusivas, pero a la vez muestran sesgos económicos y de beneficencia, por lo que el concepto de la inclusión ha perdido su verdadero sentido:

Muchas de las escuelas concertadas tienen un sesgo religioso y de inclusividad (...) yo he visitado el año sabático alguna escuela donde el donativo que cobran haría una escuela pública (...) lo querrán pintar del color que quieran, pero no es así (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

El sesgo ha calado en la escuela pública y Sote evidencia esto en los programas dedicados a los apoyos específicos:

Todavía no sabemos hacer bien (...) es una mala praxis (...) el apoyo sacaba sus niños [del aula] y si no se establece una buena comunicación o no se establece una buena base de apoyo, muchas veces [el apoyo] se queda mirando, porque no se atreve. El año pasado en el cole, para evitar esto, sacamos con la comisión de coordinación pedagógica una especie de tarjetas para decir cómo actuar [inclusivamente]. Creo que ahí no estamos suficientemente preparados, cada uno dice que lo mejor es que ese niño [que necesita apoyo] estuviera dentro del aula con el resto de los niños, aprendiendo. Pero en ese momento a veces no le queda al profesor más remedio que sacarlo [del aula] porque no sabemos dar la atención que se necesita. Yo creo que sí, que es verdad que nos falta formación a todos (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

3.2.5 Actitudes de Sote respecto a la inclusión

Las actitudes inclusivas del profesorado se componen de unos saberes, unos anhelos y un pensamiento práctico respecto al derecho educativo de todas las personas. En las siguientes líneas analizamos las actitudes de Sote desde esta aproximación:

- **Saberes y conocimientos sobre la educación inclusiva**

Sote, como hemos mencionado en el punto anterior, está convencida de que el profesorado debe aprender más sobre educación inclusiva y esto no tiene mucha relación con los cursos de formación continua ofrecidos por las administraciones, sino que “la formación externa, de que me voy a hacer un curso de lo que sea, [no compite con] aprender con los alumnos” (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

En este sentido, no resta valor a otros elementos actitudinales, como el compromiso e interés por mejorar: “Creo que a priori desde tu formación [universitaria] como maestro, tienes que tener una filosofía de vida orientada a la igualdad de oportunidades (...). Veo que los maestros lo tienen mejor si se esfuerzan o tienen más interés” (Sote, entrevista semiestructurada, 24/04/2021).

En este punto, Sote es bastante crítica con la formación inicial docente que recibió su generación, para ella fueron poco abordadas las teorías pedagógicas, sobre todo las de autores y autoras críticos: “Se estudió muy de pasada en mi época y luego después yo tuve muchos años sin volver a saber” (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020). Dicho problema se complejiza cuando observa que no hay muchos ánimos por parte de algunos de sus pares por aprender sobre educación transformadora: “obtienen la plaza, saben que a las 14:00 acaba la jornada (...) mañana ya regresarán con los temas del libro de texto” (Sote, entrevista informal, 09/03/2020).

En la actualidad, Sote piensa que posee mayores saberes debido a que encontró personas adecuadas en su paso por la Universidad, los MRP y algunas escuelas singulares:

Una cosa que me abrió mucho los ojos de la formación académica fue hacer el TFG a los 50 años (...) ahí aprendí un montón. Ahí aprendí la importancia del estudio de la reflexión, porque antes siempre buscábamos cursos de cómo enseñar a leer, cómo enseñar matemáticas [era como] dame la receta (...) la misma receta para todas las clases, todos los niños y niñas, todos los grupos. Ahí tenemos un fallo los profes, o al menos, es lo que yo he visto durante unos años (Sote, entrevista semiestructurada, 24/04/2021).

Aclarado este punto, queremos destacar algunos de los saberes sobre la educación que Sote nos inculcó a lo largo de nuestro camino:

- No debemos dejar de reflexionar sobre lo educativo de nuestras prácticas.
- Las generaciones cambian y como personas educadoras debemos aprovechar para aprender de ellas y valorar su aporte a la cultura.
- Aprender de otras experiencias nos ayuda a transformar las nuestras.
- Debemos prestar especial atención a los métodos o estrategias que no son austeras, el marketing ha ingresado en la escuela más de lo que pensamos.
- La escuela inclusiva es pública y laica.
- Es necesaria la participación de todas las personas en los procesos educativos, sobre todo las familias.
- No debemos dejar de prestar atención a los colectivos marginados, ellos y ellas tienen mucho que entregarnos.
- La escuela debe tener sus puertas abiertas de forma literal y metafórica.
- Ser docente es un estilo de vida, no solo una profesión.
- El liderazgo escolar debe ser compartido y colaborativo.
- Un centro con un equipo directivo que dialogue con las familias y la comunidad es fundamental para avanzar hacia una educación más justa.
- Las tareas dentro de la escuela deben ser compartidas, contar con otras personas que conozcan lo que haces es importante cuando lo das todo.
- Los niños y las niñas comprenden sus conflictos mejor que nosotras mismas, no podemos solucionar todos sus problemas porque así no aprenderán el valor del diálogo.
- La escuela debe estar al servicio de la comunidad porque forma parte de ella.

- Muchas veces nos hemos empeñado en crear una institución educativa similar a una burbuja, esto va en contra de las propias finalidades de la escuela y es algo que debemos eliminar.
- El cuidado y el afecto hacia los niños y las niñas, sus familias y otros integrantes de la escuela, son fundamentales para el aprendizaje (investigadora, nota de campo, 12/03/2020).

- **Sentimientos, deseos y anhelos**

Que la educación sea de calidad e inclusiva depende de cómo las y los docentes ven los procesos que incumben a su trabajo. Para Sote la educación es un compromiso con el bien común, sobre todo con su propia comunidad, su propio pueblo:

Es mi obligación (...). Profesionalmente creo que trabajo la educación [porque] creo que es mi responsabilidad y sobre todo creo en la educación pública (...) somos servidores públicos, por lo tanto, es una oportunidad (...). También tengo una motivación personal: me gusta la escuela, me gusta mi trabajo y estoy trabajando en mi cole porque esto es para mí una satisfacción. Trabajar para mejorar, ya no a grandes rasgos, sino para mejorar la calidad de la educación en mi colegio. Que es mi colegio y es mi pueblo (Sote, entrevista semiestructurada, 24/04/2021).

La pertenencia y ánimos de dar lo mejor por los suyos es lo que Sote expone como su mayor anhelo y satisfacción “estoy ayudando a mejorar el cole, mi cole, el cole de cuando yo era pequeña. El cole de mi pueblo” (Sote, entrevista semiestructurada, 24/04/2021).

Este sentimiento es lo que principalmente declara la maestra cuando enuncia sus motivaciones para hacer una escuela más inclusiva.

Por otro lado, los anhelos que tiene siguen un camino coherente con lo que desea para su pueblo: la mejor educación que pueda brindar, por ello, cuando es testigo de alguna situación desventajosa, Sote asume un rol activista:

Una de las aulas del CRA, ubicada en un pueblo cercano, ha estado en peligro de ser cerrada por falta de alumnado. Sote y el equipo iniciaron una campaña para defender que dicha falta de alumnado era una falacia: actualmente hay tres niñas en el pueblo. Sote es enfática: las niñas no pueden ser invisibilizadas (investigadora, nota de campo, 24/10/2019).

Cuando la observamos asumir una actitud de defensa, sobre todo del derecho de las niñas y los niños a una educación de calidad, Sote suele demostrar una personalidad más fuerte y un discurso

más enfático, muy distinto al de sosiego que la caracteriza “cuando debe defender a los niños, es distinta, muy distinta a lo que normalmente ves” (jefa de estudios del CRA, registro de audio de reunión del equipo directivo, 05/12/2019).

En este punto, sus compañeras de labores exponen que dicha actitud es justificada, jamás irrespetuosa o impertinente: “por todo lo que ha hecho el cole es lo que es hoy, se quita mucho mérito” (maestra del claustro, nota de campo de reunión del equipo directivo, 05/12/2019).

Ahora bien, cuando indagamos sobre sus deseos por la educación y las motivaciones que la llevan a asumir estos rasgos, Sote expone que le gustaría acabar con lo estático: “seguimos manteniendo contenidos y contenidos y contenidos y faltan las cosas importantes (...) ver lo que realmente es importante ¿y la convivencia?” (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Por ello, la pandemia representó uno de los desafíos más grandes de su vida: se vio agobiada anímicamente al ver cómo muchos de los progresos logrados con esfuerzo, fueron desapareciendo y, sobre todo, afectaban a la felicidad de su alumnado:

Para los chicos fue difícil. Fue complicado. Y es que de verdad que la escuela es necesaria en el plano emocional y social. Necesitas a los compañeros, a los amigos (...) *¡jolin*, pobrecillos! saben que no hay extraescolares, no tenemos talleres nuevos, no nos podemos juntar con los chicos de las otras localidades (...). Sí que es verdad que ha sido duro (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

- **Pensamiento práctico**

De Sote obtuvimos especiales aprendizajes sobre las prácticas educativas de algunas escuelas singulares (por ejemplo, las que componen las Comunidades de Aprendizaje), ya que ella, al haberlas experimentado, ha adaptado su funcionalidad a su propio contexto.

Es así como el pensamiento práctico de Sote consiste en escuchar las experiencias de otros y otras y cambiar, sin miedo, lo que sea necesario para que sus estudiantes puedan aprender:

Me ha ayudado mucho escuchar a otras personas (...) visitar a otras escuelas y hablar. Los grupos de trabajo me han ayudado y he aprendido más con el intercambio de experiencia que con muchos cursos formativos, que bueno, los cursos formativos te enseñan o te abren la ventana al mundo digamos, pero al final creo que se aprende mucho de compartir experiencias y de observar a otros profesionales que lo hacen muy bien (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

En esta línea, ella no es purista y experimenta sin miedo: “suele adaptar ciertas actuaciones educativas de éxito” (investigadora, nota de campo, 02/02/2019) siempre dentro de unos límites éticos, escuchando y valorando el aporte de quienes le han enseñado:

Ir por las escuelas, ver, hablar (...) me parece muy importante, también, me parece muy importante escuchar a los demás. Me parece fundamental, porque a veces somos un poco egocéntricos y solo contamos lo nuestro: “Y es que yo, mira me da un resultado y tal” y a veces escuchamos poco a lo que tienen que aportar los demás (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Las prácticas educativas de Sote, entonces, son pensadas desde la escucha activa y la reflexión, como una gran aprendiz:

Soy buena alumna, soy mejor alumna que profe, porque me gusta mucho escuchar, me gusta mucho compartir (...) vas teniendo eso, compartir experiencias (...) no tiene que ser todo cuadrulado, ni dos y dos son cuatro, porque con las clases y el alumnado no es así (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Ahora bien, otro punto destacable del pensamiento práctico de Sote es su compromiso con la realización de prácticas que nazcan de la colaboración:

Hablo más de colaboración. Por supuesto la cooperación también, lo que pasa es que la cooperación lleva un trabajo mucho más sistemático y mucho más ... riguroso. Tienen que estar establecidos los papeles, en cambio, la colaboración es fundamental (...), sin el trabajo de todos no conseguimos los fines que nos pretendemos o conseguimos solo parte de los fines, no podemos pensar educar a niños en actitud autónoma sino encontramos colaboración con la familia, por ejemplo. No podemos pensar en cuidar el medio ambiente si no practicamos un trabajo colaborativo (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Este ámbito es especialmente importante para el trabajo de los niños y las niñas y un compromiso que el profesorado debe asumir:

Tienes que ofrecerles oportunidades para que puedan colaborar. Es decir, muchas veces ponemos estas palabras tan bonitas en los proyectos y en los papeles, pero luego haces una clase, haces siempre la clase magistral (...) ¡tienes que ofrecer al alumnado las oportunidades para que puedan desarrollar la colaboración! Entonces tienes que hacer trabajo de grupo, tienes que plantearles ayudar o colaborar con los demás, con los que

están en su clase, pero también con los de otras clases (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Y como el proceso debe ser compartido entre todos y todas, las familias no deben ser dejadas en un segundo plano:

En cuanto a las familias (...) tienes que ofrecerles oportunidad de que colaboren, pero también dejándoles espacios de que ellos sean los responsables en algunas cosas porque si no, lo único que buscas es mano de obra barata (...). Vamos a dejarnos espacios de opinión, vamos a hacer esto [con lo] que estamos de acuerdo: si no es como una orden no más (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Por otro lado, la colaboración también tiene que darse con la administración, muchas veces cuestionada por la institución escolar:

A mí me parece muy importante y fundamental la colaboración con los ayuntamientos (...) no puedes pensar que van a colaborar contigo si solo coges el teléfono el día que quieres pedir algo. Tienes que establecer una relación de confianza y a partir de esa relación de confianza después puede haber muchas cosas, puede haber colaboración, puede haber ayuda. Incluso en algunos casos, tú le ayudas y yo te ayudo (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

También, otra de las máximas de su pensamiento práctico es promover la autonomía del alumnado:

A nivel académico, el hacer tertulias literarias y que tu tengas que leer por tu cuenta y sacar tus razonamientos, fomenta la autonomía; ahora, los planes de trabajo que hacemos en Lengua a nivel de “estructurarte tu forma, tu organización, tu responsabilidad (...) o que tú puedes empezar por donde quieras, pero tienes un tiempo”. Pero a nivel de desarrollo y a nivel personal, por ejemplo (...) el poder dar oportunidad a los niños de que ellos decidan sobre algunas cosas, sobre cosas que les afectan a ellos, me parece que también les da mucha autonomía (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Para Sote la autonomía es la clave para la creación de un ambiente de respeto que dé solución a los conflictos que podrían traer sufrimiento al alumnado, principalmente en un tiempo tan complejo como el ocurrido durante el desarrollo de la pandemia. A este respecto, Sote reflexiona sobre cómo las transformaciones hechas para adaptar el programa de tutorías entre pares en la escuela han generado que se pierda lo verdaderamente importante:

[sobre] el programa de Tutorías entre Iguales, para mí lo del programa que este año está un poquito más mal (...) porque no podemos juntarnos todos. Hay montones de cosas que fomentan autonomía (...) pero también, lo que queremos es formar personas ¿No? (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

En ese marco, las prácticas de la autonomía de Sote buscan, más que el aprendizaje de un contenido o un saber (que sí es muy importante), una actitud respecto al aprendizaje:

Decidir qué quiero aprender, en qué quiero trabajar, en qué quiero ponerme de acuerdo con el resto de las compañeras y los compañeros que tengo en el cole (...) dar participación también a ayudar a los demás (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Sote piensa que todo lo que expone no es difícil, es una cuestión de voluntad: “La colaboración, la autonomía, la cooperación (...) todo lo que tú quieras de verdad sale casi solo, es una forma de relación con los demás, si de verdad te crees que eso es importante no hay límites” (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Finalmente, Sote piensa que la práctica educativa debe ser innovadora desde un sentido renovador:

Yo no creo que la innovación educativa es llegar a clases y hacer gamificación en no sé qué. Creo que es otra cosa. A lo mejor está más en el estilo de la renovación, porque hay cosas que son de hace muchos años y que se olvidaron o que se dejaron ahí por diferentes motivos. Entonces yo no pienso que la innovación educativa es [usar] metodologías, llevadas por las modas. No digo que algunas no sirvan y no digo que en algún momento se puedan utilizar y que vengan bien. Creo que no es eso, creo que la educación no es aturullar. Es [preguntarse] ¿Para qué lo hago? ¿Para conseguir la autonomía, la responsabilidad, la colaboración? Entonces voy bien encaminada (Sote, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

Por ello, Sote defiende que las prácticas educativas deben ser más modestas: “a lo mejor la sencillez es más fácil” (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

3.3 Prácticas educativas para la inclusión

Compartimos con Sote y la comunidad educativa del CRA una cantidad relevante de experiencias educativas en las que participamos en la materialización del discurso inclusivo en unas prácticas

educativas específicas. Seleccionamos algunas de estas experiencias sobre la base de nuestros objetivos de la investigación y las señas que la literatura nos brinda.

3.3.1 Fomenta la participación de las familias y otros integrantes de la comunidad

Al haber tantas personas de diversos roles incluidas en la comunidad, la escuela ha generado facilidades para incorporar estrategias pedagógicas colaborativas, algo que se hace desde la lógica de una escuela experimental, ya que el centro educativo estudiado no está encasillado en metodologías específicas. Desde hace casi dos lustros, la lógica educativa ha sido el uso reflexivo de diversas estrategias pedagógicas de acuerdo con las necesidades de aprendizaje identificadas para las y los estudiantes.

Cuando preguntamos a Sote por este criterio metodológico, responde que su escuela pretende "alejarse de la lógica de la certificación que muchas escuelas generan como publicidad" (investigadora citando a Sote, nota de campo, 03/02/2020). Para ella, una escuela innovadora y transformadora cuenta con docentes "que tienen una actitud favorable a la inclusión educativa (...) pero también conocimiento y mucho conocimiento metodológico" (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020) porque para saber qué necesita el alumnado es necesario tener muchas herramientas y experiencias.

Sote llegó a estas conclusiones por su propia experiencia profesional y vital al ver que sus métodos de enseñanza no daban los resultados esperados en uno de sus trabajos. Esta experiencia la llevó a comprometerse con su formación continua, característica que sigue vigente ya que "al mirar su CV se ve un innumerable dossier de cursos formales sobre métodos de enseñanza y gestión educativa" (nota de campo, 03/10/2019). Cuando le preguntamos por las motivaciones de su propia formación, responde: "No siempre me he definido como una profesora innovadora, tengo piedras en la mochila que no he podido quitar (...) arrastro una mala formación inicial y muchos años de [malas] prácticas" (Sote, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

En consecuencia, las prácticas de la escuela para que todos y todas participen han costado años de ensayo y error.

Ahora bien, la contribución de la comunidad en las prácticas pedagógicas se ve en su presencia cotidiana en el CRA, desde madres o padres sentadas por los pasillos conversando, hasta organizando un proyecto de mejora para el patio escolar. Pero, sobre todo, se les ve en actividades educativas específicas, dentro del aula, como los grupos interactivos o las tertulias literarias:

Vino mucha gente (...) cuando más gente vino fue en lo de los grupos interactivos, [me gustan] porque conoces a los voluntarios para (...) para ser como los monitores, por decirlo de alguna forma ¡Pues venía gente! (niño de 11 años, entrevista semiestructurada, 22/10/2020).

A este respecto, como las familias y otras personas voluntarias acostumbraban a estar cerca de los niños y las niñas en los procesos de aprendizaje, para actividades como salidas al campo su presencia era copiosa (figura 34). En este punto, una maestra del centro nos relata “Mientras más, mejor” (investigadora citando a Sote, nota de campo de salida, 14/10/2019):

Figura 34

Salida al entorno a una exposición de arte



Nota. Elaboración propia. Cuando niñas y niños tenían una salida al campo, en ocasiones, la presencia de adultos era similar a la de niñas y niños. Descripción de imagen: tres personas adultas acompañan a tres niñas y un niño a una exposición de arte.

3.3.2 Promueve agrupamientos heterogéneos para el aprendizaje de todo el alumnado

Hemos mencionado anteriormente que los agrupamientos en el CRA presentan cierta heterogeneidad al reunir a niñas y niños de distintas edades en las aulas. Por una cuestión organizacional, los grupos de esta escuela que comparten comúnmente en el aula poseen edades similares, por ejemplo, el grupo de niñas y niños que acompañamos tenía edades comprendidas entre los 10 a los 12 años. Una característica que, si bien demuestra cierta heterogeneidad distinta a la norma, no presenta una diferencia llamativa con otros CRA.

Lo que sí destaca del centro es que la colaboración inter-grupos genera proyectos que sí son realizados por grupos de estudiantes con edades y características muy distintas. Por ejemplo, las actividades extraescolares de cocina, reciclaje, bordado, yoga, etc., donde niñas y niños pasan la tarde realizando acciones en conjunto; los padrinos lectores, actividad en la que niñas y niños mayores leen cuentos a sus compañeros y compañeras más pequeños; las tutorías entre iguales, procesos en los cuales niñas y niños solucionan sus problemas con un estudiantado mediador; por mencionar algunos.

A todo lo anterior se suman actividades que reúnen a todo el alumnado en algún espacio escolar para desarrollar algún objetivo educativo común (figura 35):

Figura 35

Actividad sobre civismo



Nota. Elaboración propia. Los niños y las niñas se reúnen a aprender sobre el derecho a la educación en la Constitución española. En esta actividad se contó con traducciones a diversos idiomas para las personas migrantes. Descripción de imagen: una treintena de niñas y niños de los 3 a los 12 años se reúnen en un aula con cinco maestros y maestras, están sentados en círculo, pero también recorren el aula libremente.

3.3.3. Utiliza de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje colaborativo

En el centro se practican diferentes estrategias de aprendizaje dialógico en las que el alumnado y el profesorado planifican los procesos de aprendizaje. Se observan técnicas freinetianas (Freinet, 1995) como la asamblea, los planes de trabajo, las conferencias, la correspondencia escolar y la biblioteca de trabajo y métodos colaborativos, como el aprendizaje basado en proyectos. A

continuación, explicamos en qué consiste cada una de estas prácticas y cómo se han implementado en el aula de Sote (y la escuela en general):

- Grupos interactivos y asambleas

En nuestro caso, se desarrollaron con alumnos de 5º y 6º de primaria (tres grupos heterogéneos de cuatro alumnos) y su objetivo era desarrollar el aprendizaje de la resolución de problemas:

Hoy, en los grupos interactivos, hemos hablado de nuestro aprendizaje durante el año y hemos evaluado en la asamblea qué cosas hemos aprendido y qué cosas nos proponemos mejorar. Laura, señaló que ahora se sentía mucho más preparada para trabajar con otras personas y que entendía que algunas necesitaban su ayuda para trabajar en conjunto, Ángela, señaló que era necesario simplificar las hojas de trabajo que se utilizaban en el grupo interactivo porque así se centraba más en lo que se aprendía que en llenar papeles. (investigadora, nota de campo, 13/02/2020).

Como se muestra en la cita, la escuela ha añadido la asamblea a los grupos interactivos, una técnica que define democráticamente los procesos de aprendizaje (Freinet, 1995). La combinación de ambas estrategias produce una reflexión colectiva que se utiliza como heteroevaluación formativa, autoevaluación y coevaluación. Al mismo tiempo, da voz a los niños y las niñas para que sugieran cambios que fortalezcan su propio aprendizaje desde una visión metacognitiva. La labor de las personas adultas en el aula es diferente en cada estrategia. En los grupos interactivos, actúan como facilitadores y en la asamblea, desempeñan el mismo papel que los niños y las niñas como opinantes y evaluadores.

- Tertulias literarias dialógicas, conferencias de lectura y correspondencia literaria

Un grupo de niños lectores y niñas lectoras profundizan juntos en las interpretaciones que surgen de la lectura de un texto y reflexionan críticamente a través de un diálogo igualitario. En las tertulias literarias solíamos participar las personas adultas de la comunidad y los niños y las niñas:

Todos teníamos un turno de palabra que era definido por un niño encargado de esta tarea. Otro niño asumía el papel de secretario y anotaba los temas clave tratados durante el debate. Para exponer nuestra reflexión, solíamos tomar dos breves fragmentos del texto que nos llamaban la atención, y cuando había ideas comunes o contrarias, solíamos iniciar debates o tratar estos temas en discusiones muy satisfactorias (investigadora, nota de campo, 20/01/2020).

Sote seleccionaba textos sencillos para la tertulia. Normalmente, clásicos de la literatura adaptados para niñas y niños y que tuvieran temáticas sociales. En nuestra experiencia leímos “El Lazarillo de Tormes” (figura 36):

Figura 36

Tertulia sobre El Lazarillo de Tormes



Nota. Elaboración propia. Niñas y niños hablan sobre El Lazarillo de Tormes. Descripción de imagen: niñas y niños sentados en círculo escuchando la opinión de un compañero. Lucen rostros pensativos, ya que se está hablando sobre el trabajo infantil.

Por otra parte, para que el estudiantado tuviera la oportunidad de leer y recomendar libros de su propia elección, se le invitaba a presentar conferencias literarias o establecer correspondencia literaria (figura 37) con otras niñas y niños. A través de la cooperación con las bibliotecas, las y los estudiantes tenía acceso libre a narrativa infantil y juvenil.

El plan de trabajo de febrero en el área de Lengua desarrolló tipos de relaciones léxicas. Las tareas iniciales iban desde la definición de conceptos hasta la creación de textos narrativos o líricos con temas seleccionados por los alumnos. Durante el desarrollo de los planes de trabajo, las niñas y niños organizaron sus horarios y los materiales que necesitarían para cada tarea. En el aula, el papel de las personas adultas era acompañar al alumnado y asesorar sobre los recursos de apoyo u organización. En mi caso, fui una "invitada experta" ya que, al ser profesora de Lengua, los niños me entrevistaron para entender ciertos conceptos que no encontraban en los libros de la biblioteca de aula (investigadora, nota de campo, 06/02/2020).

Figura 38

Planes de trabajo



Nota. Elaboración propia. Las niñas y los niños realizan de forma independiente su trabajo. Sote está presente para apoyar a quién lo solicite. Descripción de imagen: una niña estudia un libro ligado a su plan de trabajo con Sote, mientras que un niño y otra niña realizan su trabajo en solitario (todos comparten un mismo espacio dentro del aula).

3.3.4 Promueve un clima de convivencia que se basa en el respeto, apoyo y ayuda mutua en el aula

La convivencia escolar era buena porque la escuela ofrecía espacios acogedores y acciones preventivas más que correctivas.

Específicamente, para fortalecer el respeto, apoyo y ayuda mutua se fomentaban prácticas colectivas (muchas antes mencionadas). En este punto, destacamos la propuesta del programa de Tutorías Entre Iguales (TEI).

El programa de TEI es un programa de convivencia para la prevención de la violencia y el acoso escolar, en el cual el estudiantado se prepara para hacer de mediador en conflictos de diversa índole. Cada niño y cada niña tiene un tutor, que también es estudiante del centro, por lo que todos y todas pueden contar con un compañero o compañera en algún momento de dificultad.

Para Sote el programa ha generado grandes beneficios a la comunidad, sobre todo para valorar los conflictos como oportunidades de aprendizaje:

La convivencia positiva no significa que no haya conflictos. Porque eso lo aprendimos también mucho con [formador de TEI]. De los conflictos también se aprende. Sí, pero la convivencia en la que los conflictos sí sirvan para aprender y se solucionen con el diálogo y con las buenas relaciones, es fundamental. Y como tú dices, si tú no consigues eso, luego no pretendas hacer cosas colaborativas con un grupo. Gracias a [formador TEI] aprendimos que ante todo tenemos que tener una cohesión de grupo y tenemos una cohesión de grupo y que en los niños las niñas se sientan identificados como el grupo clase (...) no hemos hecho ni siquiera tantas prácticas de cohesión de grupo, sin embargo, siguen funcionando las cosas (Sote, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

Por otro lado, a las niñas y los niños les generaba gran ilusión poder colaborar con esta causa: “Les viene muy bien. Tienen que ser responsables, el tener a compañeros que son más pequeños a tu cargo, aprender diferentes versiones de los conflictos. O sea, yo creo que ha venido bien” (niña de 12 años, entrevista semiestructurada, 23/10/2020).

Sin embargo, también les generaba grandes desafíos personales:

Pues a mí la verdad es que creo que es bueno para ellos [quienes tienen conflictos], porque al final de todo ves que han mejorado (...) a mí me tocó con uno súper difícil (...) no paraba de meterse en problemas, me costó muchísimo (...) hasta que más o menos conseguimos que mejorara (niña de 12 años, entrevista semiestructurada, 27/10/2020).

3.3.5 Ejerce su rol desde un trato respetuoso, afectivo y de confianza

El trato respetuoso forma parte de la cultura escolar, por lo que es una consigna que se observa en pequeñas acciones. Las niñas y los niños acostumbran a escuchar y a actuar de forma empática, al pertenecer a una comunidad unida todos han podido conocer las fortalezas y debilidades de cada integrante del grupo, por lo que saben cómo actuar en situaciones que podrían acarrear algún conflicto.

El trato de Sote con el alumnado se da en cosas cotidianas, como prestar atención suficiente a cada niño y niña de su aula y dar especial prioridad a quienes podrían necesitar más apoyo, sincerando frente al grupo sus buenas intenciones: “Creo que también he estado muy cerca de ella [Sote] porque todo está en estar con ella. Sigo creyendo que nos quería mucho, y nos sigue queriendo” (niña de 12 años, 27/10/2020).

Los niños y las niñas exponen esto como norma general y no señalan momentos específicos en los cuales aprendían a ser respetuosos y amables, sino que era una cultura propia del aula:

Siempre me sentí respetada. Muy bien... yo creo que se respetaba que todos éramos distintos (niña de 12 años, entrevista semiestructurada, 27/10/2020).

Nos llevábamos todos bien. Éramos pocos y nos entendíamos (niño de 10 años, entrevista semiestructurada, 22/10/2020).

Bueno, con todos divirtiéndome, con ellos, aprendiendo (niño de 10 años, entrevista semiestructurada, 27/10/2020)

3.3.6 Favorece los canales y alternativas de comunicación efectiva con los distintos miembros de la comunidad educativa

Hemos mencionado que la comunidad educativa está muy conectada y esta conexión nace más de la cultura escolar que de los canales de comunicación vigentes: teléfono, mensajería instantánea, redes sociales, correos y páginas web.

Tanto Sote como el equipo de gestión de la escuela dedican muchos esfuerzos a conocer las formas más apropiadas de acercarse a sus colaboradores, hasta el momento, según ellas, “las actividades de bienvenida, las llamadas por teléfono y las conversaciones de pasillo son las más efectivas” (investigadora, nota de campo de reunión del equipo directivo, 05/12/2020). Sin embargo, siendo testigos de su trabajo, pensamos que su cercanía y el discurso amoroso y preocupado por las niñas y los niños son lo que más incide en las buenas relaciones forjadas:

Sote llama a las familias cada vez que un niño falta, si es por enfermedad o necesidad, busca formas de ayudar. Un niño del aula de infantil enfermó gravemente y la maestra de infantil iba todas las semanas al hospital a acompañar a su madre, dormía allí con ella. Siempre que algo ocurre con los niños y las niñas, sus maestros y maestras son los primeros en echar una mano y esto es verdaderamente significativo, más esta semana, cuando vemos noticias tan graves sobre la pandemia (investigadora, nota de campo, 12/03/2020).

Las familias, al igual que nosotras, destacaban estos ánimos de ayuda:

Yo les visitaba semanalmente (...) yo he tenido un contacto muy directo con el profesorado, que cualquier cosa que hubiese surgido o que yo hubiese detectado. Cuando yo noté que ha habido un problema en el en el plan de trabajo de Lengua, escribo aquí [correo electrónico] (...). Entonces es ese contacto tan directo, esa puerta abierta que tienen ellos, hace que todo eso pueda mejorar sobre la marcha muy rápidamente (madre, entrevista semiestructurada, 27/10/2020).

Pero también destacan la profesionalidad de Sote y el profesorado del centro, sobre todo al tomar decisiones sobre el aprendizaje de los niños y las niñas:

Una cosa es que se me oiga y otra cosa es que se haga, a mí se me escucha, pero no se me obedece. Yo he sentido que se me escucha (...) no entiendo todos los porqués, por lo que los que lo tienen que atajar son ellos, no yo. Yo doy simplemente mi visión, pero no, no exijo ni pido que se me haga caso (madre, entrevista semiestructurada, 23/10/2020).

3.3.7 Planifica, revisa y enseña en colaboración con otros miembros de la comunidad educativa

La reciprocidad y alianza por el bien común entre los integrantes de la comunidad —muy abordada a lo largo de este caso— es una práctica que se observa en los proyectos que realiza el centro. En ellos, cada persona asume un rol, el cual al ser compartido resulta en un aporte más que una carga:

Como actividad final de curso hicimos la feria [que] es una cosa que gestionan las familias, entonces para hacer la feria de fin de curso necesitamos un dinero y ¿Ellos qué hacen? Pues preparan los bocadillos solidarios (...) son pequeñas cosas (Sote, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

Para algunos de las y los docentes, la planificación conjunta es una máxima. Fuimos testigos de múltiples actividades que desarrollaban con el estudiantado y personas expertas de la región con las que buscaban, sobre todo, aprendizajes significativos sobre el cuidado del medio ambiente, la convivencia pacífica, la universalidad cultural, el aprecio del arte y el respeto por la diversidad. Un ejemplo de esto se puede ver en la figura 39:

Figura 39

Concierto para los niños y las niñas



Nota. Elaboración propia. Artistas y docentes comparten el escenario para hablar sobre instrumentos y técnicas musicales. Descripción de imagen: dos maestras, dos maestros y tres artistas están sobre un escenario hablando al alumnado espectador.

La evaluación de los procesos de aprendizaje en el centro se suele desarrollar de forma individual por los profesores y las profesoras, sin embargo, cuando se orquestan proyectos transdisciplinarios, se establecen pautas conjuntas, de co-evaluación y/o de autoevaluación: “a veces unos niños hacen presentaciones a sus compañeros de otros grupos y reciben retroalimentación. A veces preparan rúbricas y entre todos las usan. A veces hacen proyectos entre más de dos grupos” (investigadora, nota de campo de reunión del claustro, 05/03/2020).

En este punto, una práctica que llama la atención por parte del centro es que en cursos anteriores han sido las y los estudiantes quienes han redactado sus informes de evaluación al final del curso.

3.3.8 Favorece la autonomía de cada estudiante

La autonomía en la escuela tiene que ver con ofrecer oportunidades para que “los niños y las niñas puedan hacerlo a su manera [aprender]” (Sote, entrevista semiestructurada, 27/04/2021) y para ello es esencial que él o la docente planifique bien su trabajo: “Si tú no ofreces situaciones, oportunidades, tareas, actividades o lo que quieras para que el niño sea autónomo, no pretendas que el niño sea autónomo (...) si estás diciendo página tal, libro tal, deja atrás tres cuadritos al margen, lo haces mal” (Sote, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

Por ello, Sote piensa que la mejor forma de fortalecer la autonomía es trabajarla como objetivo educativo progresivo:

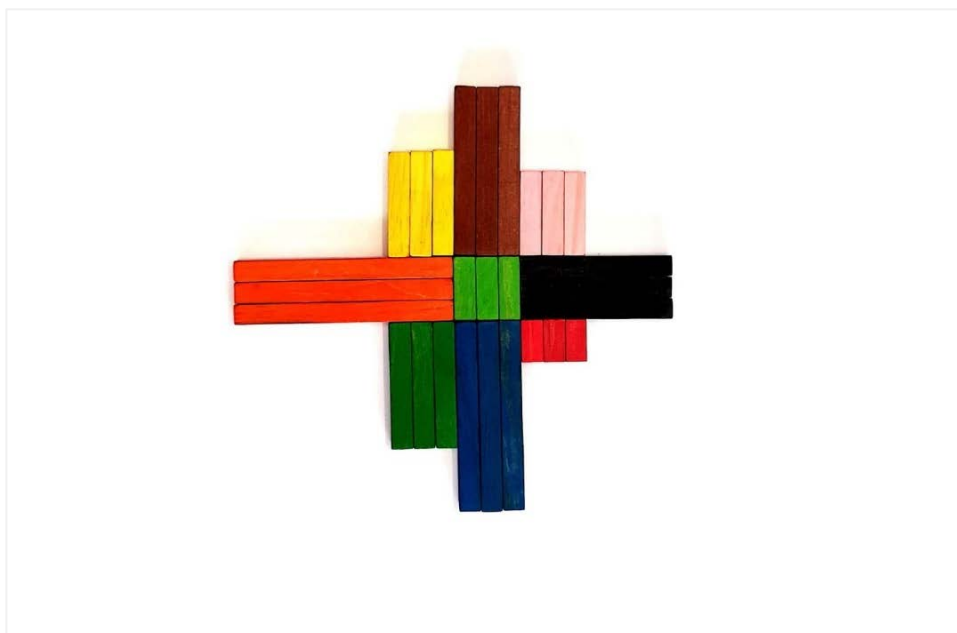
Evidentemente la primera autonomía es la silla personal, es decir, saber moverse, saber dónde están las cosas. En cambio, con los niños de quinto y sexto estamos hablando de saber responsabilizarse de sus tareas, de hacer los trabajos solos e incluso llegar a la autonomía de pensamiento. Ya es un poco más allá (...) más adelante pensarán por ellos mismos. Es otro paso más, por eso digo que la autonomía va por capítulos (Sote, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

Por ello, durante el tiempo de la investigación, Sote realizaba actividades progresivas, para que su grupo fuera adaptándose a la toma de decisiones sobre su propio trabajo, por ejemplo, en los planes de trabajo:

Los planes de trabajo me gustaban mucho, al inicio eran más fáciles (...) [después] han puesto el vocabulario avanzado, te ponen unas palabras como un poco más raras y te las tienes que [arreglar] (...) al principio no se organizaba casi nada bien y no nos daba tiempo a hacer el plan de trabajo (niña de 12 años, entrevista semiestructurada, 27/10/2020).

Nos ayudaron a organizarnos mejor y pues, a separar. Es como que la teoría viene a cerrar ciclos, como que la separábamos. Eso me gustó, también que te organizabas mucho mejor. Y pues que podías apuntar, pues como lo que había y lo que no (niña de 12 años, entrevista semiestructurada, 23/10/2020).

En otras oportunidades, la autonomía se evidenciaba en prácticas más generales y menos progresivas como cuando los niños y las niñas se reunían para procurar espacios de juego, proponían nuevos tipos de evaluación, establecían normas de convivencia, resolvían conflictos por medio de las tutorías entre pares, participaban de concursos interescolares (figura 40), entre otras:

Figura 40*Bandera para la inclusión y la igualdad*

Nota. Elaboración propia. Las niñas del grupo de 5to y 6to crearon una bandera para un concurso interescolar. Descripción de imagen: se expone una bandera blanca con un relieve hecho con rectángulos de diversos colores y tamaños.

3.3.9 Comunica al alumnado que se valora su progreso individual y no la comparación con el grupo

Para Sote, como maestra y directora, ningún niño y niña es igual a otro u otra, por ello defiende la enseñanza individualizada. Fuimos testigos de la materialización de su discurso en su práctica en el aula, acompañando a sus estudiantes cuándo tenían dificultades e ideando acciones que permitieran valorar los progresos de forma justa, sean cuales fueren las facilidades o dificultades que enfrentasen:

Sote demuestra un gran conocimiento de sus estudiantes. Por ejemplo, sabe que Alejandro es un niño con altas capacidades que disfruta mucho de los desafíos pero que le cuesta trabajar en equipo por lo que suele frustrarse gran parte del tiempo (...). Para él tiene preparados algunos materiales que lo hagan pensar en los momentos que puedan desencadenar una crisis, también le dio responsabilidades en el grupo de las tutorías entre pares, para que se ponga en la situación de sus compañeros y compañeras (investigadora, nota de campo, 02/02/2020).

La maestra, así como sus compañeros y compañeras, lleva nota de los progresos individuales de los niños y las niñas y los enuncia cada cierto tiempo en clase. Además, intenta crear evaluaciones progresivas, que no lapiden a aquellos que presentan ciertos retrasos en el acceso al currículum, dándole especial prioridad al alumnado vulnerable.

Ahora bien, cuando preguntamos a las niñas y los niños si piensan que Sote valora su progreso individual o compara a los componentes del grupo, estos y éstas suelen contestar con frases como las siguientes:

Pues yo creo que no. Yo creo que bueno, como todo (...) pero yo creo que no, en general (niña de 12 años, entrevista semiestructurada, 27/10/2020)

Porque... porque nos lo ha demostrado. Dando y dándonos clase. Y todos los días. Y pues cuando le pedíamos consejo, te lo daba, cuando tenías una duda, te la contestaba bien (niña de 12 años, entrevista semiestructurada, 23/10/2020).

Por otra, bueno, yo creo que compararme no y respetarme sí me ha respetado (niño de 10 años, entrevista semiestructurada, 27/10/2020).

En síntesis, el estudiantado educado en el CRA y con Sote es enfático en defender que fue educado con cariño y jamás se le ha señalado por no haber llegado en sus aprendizajes donde han llegado otros o que no se les compara diciendo que uno es mejor o peor que otro.



“Y así, entre todos, seguiremos cuidando este pequeño pero fructífero y robusto árbol”

Alberto Andrés Aguirre

4. El caso de Alberto⁸

El último de los casos nos lleva al aula de Alberto Andrés Aguirre (desde ahora, Alberto), profesor de Secundaria y Bachillerato, maestro, historiador y formador, que al igual que las otras personas participantes de esta investigación doctoral, posee más de tres décadas trabajando en el área educativa, así como otras actividades relacionadas con la cultura y la divulgación.

Alberto es reconocido en la región por su vasta trayectoria educando a adolescentes —sobre todo grupos vulnerables— y formando a docentes y gestores culturales. A ello se le suma su destacada participación en propuestas educativas nacionales que buscan mejorar las condiciones de la escuela pública, en específico, el Proyecto Roma y el programa de Tutorías entre Iguales.

Desde joven, Alberto, supo que deseaba seguir una profesión coherente con sus valores, en un primer momento estudió Historia. Con el tiempo y consejo de su padre —una persona muy determinante en su historia vital— fue acercándose al Magisterio:

Siempre tuve la idea de hacer un trabajo que tuviera repercusión social, aunque al principio yo estudié para hacer investigador de Historia (...) no tenía una vocación docente muy clara y bueno pues luego las circunstancias me fueron encarrilando” (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Sus primeras experiencias laborales en el ámbito educativo fueron en la educación secundaria, lugar en el que hasta 2020 realizó clases en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales:

Comencé de profesor de Geografía en el instituto (...) me dediqué al 100% a ellos, me encantó y ya a partir de ahí, a pesar de las dificultades, fui superando muchos problemas de comunicación (...) vi que realmente era un trabajo [con] repercusión social (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Alberto dedica mucho de su tiempo a contarnos su historia, para él las experiencias vitales son fundamentales para definir la forma en la que piensa un docente. En su caso, al analizar su historia, observamos periodos de transición entre el desaliento y la esperanza, sobre todo, en cómo ve él que el estudiantado enfrenta una educación obligatoria inmovilizada: “Tenemos mucho que dar y a veces nos quedamos quietos” (Alberto, entrevista informal, 17/02/2020)

⁸ Las familias y estudiantes no participaron en la realización de entrevistas justificados en la crisis por COVID-19. Todos los mencionados dieron su consentimiento para la difusión de su imagen con fines divulgativos, resguardando su anonimato.

Cuando Alberto nos cuenta sobre su trabajo en las aulas suele destacar el simbolismo de la profesión docente, sobre todo de quienes se dedican a la educación obligatoria: maestras y maestros:

Me llevé un impacto muy grande porque cuando estudiaba mi padre decía que a los profes de instituto no les llamara “maestro” porque se ofendían y recuerdo que aquel instituto (...) los *chavales* me llamaban “maestro” y a mí me pareció precioso (...) ¿cómo es posible que esto pueda ser mal considerado? (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

En el año 1999, luego de pasar por instituciones en donde educó desde el aprender a leer, hasta la antropología, comenzó a tener mayores experiencias con estudiantado vulnerable, lo que forjó en él un compromiso con la acción educativa activista:

Hacia el año 99 empecé a trabajar en los programas de diversificación curricular y de ahí ya no lo he dejado, he estado trabajando en programas de diversificación curricular, el programa de garantía social, en programas de mejora el aprendizaje y el rendimiento (...) con alumnado con “problemas” o en riesgo de abandono y estas cosas (...) he tratado de compaginarlo con el Bachillerato, todos los años he tenido a los más desfavorecidos o con más riesgo de vulneración y a la élite del instituto así que, bueno... (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Durante el tiempo de la investigación Alberto ejerce variadas funciones: es profesor en un Instituto rural de Santa María la Real de Nieva reconocido por su excelencia académica, es coordinador del programa nacional de Tutorías Entre Iguales (TEI) y realiza charlas y conferencias orientadas a la formación de maestras y maestros y otros integrantes de comunidades educativas en Castilla y León.

Hemos acompañado a Alberto un día a la semana entre septiembre de 2019 y junio de 2020, en los primeros dos roles mencionados anteriormente: 1) durante el primer y segundo cuatrimestre del curso 2019/2020 cuando es Profesor de dos grupos del Programa de Mejora del Aprendizaje y del rendimiento (PMAR)⁹; un grupo de 1er año, conformado por tres chicas y dos chicos de 14 y

⁹ PMAR, según se recoge en la LOMCE (2013), es una medida de atención a la diversidad que consiste en la reorganización de las materias en ámbitos y en adaptar la metodología de 2º Y 3º de ESO, para cursar cuarto curso por la vía ordinaria y obtener el título de Graduado en la ESO. Están dirigidos preferentemente al alumnado que presente dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a la falta de estudio o esfuerzo y que haya repetido algún curso o se encuentre repitiendo o en condiciones de no promocionar al curso siguiente. En Castilla y León se encuentran regulados por la ORDEN EDU/590/2016, de 23 de junio.

15 años; un grupo de 2do año, conformado por seis chicos de entre 15 y 16 años; un grupo de Conocimiento del lenguaje (CLEN)¹⁰, que se compone de dos niñas y un niño de 12 y 13 años. 2) Como formador del programa TEI, durante el cual asistimos a reuniones de formación docente con los claustros de dos escuelas de educación primaria ubicadas en pueblos de la provincia de Segovia.

Los grupos de estudiantes de Alberto se componen principalmente por estudiantado que posee dificultades académicas, principalmente estudiantado que accede por diversos motivos a una alternativa educativa que adecua el currículum en temas. El grupo de 1ro de PMAR es amistoso y amable, en general demuestran poca autoestima académica y cierta timidez para producir preguntas, sin embargo, una vez se habla de temas que les interesan muestran mucho entusiasmo. El grupo de 2do de PMAR es maduro y contencioso, el estudiantado en su mayoría busca una alternativa para acabar la educación obligatoria. El grupo de CLEN es muy curioso y participativo, demuestra mucho esfuerzo en las actividades que se les proponen, sin embargo, al igual que el grupo de 1ro de PMAR “declaran en variadas oportunidades que no son buenos o buenas estudiantes” (investigadora, nota de campo, 27/01/2020).

Nuestra labor como investigadoras durante el tiempo que compartimos con Alberto se centró mucho en la reflexión y el diálogo profesional. Nosotras poseemos una formación similar en el campo de la educación secundaria y bachillerato, por lo que forjamos cierta sintonía dialógico-reflexiva. Con Alberto, después de cada observación participante compartíamos un café y hablábamos de diversos temas relacionados con la escuela, el estudiantado, el profesorado y la organización escolar en general.

El contexto de aula de Alberto, a diferencia de los dos casos anteriores, fue más solitario dentro del instituto, cuando realizamos el trabajo de campo pudimos acceder a tres interacciones colaborativas; una con la directora del centro, una con una familia y una con el claustro.

Esto se contrapone con las experiencias laborales del profesor como formador de formadores, en este ámbito observamos a Alberto interactuar con una treintena de docentes.

¹⁰ Materia que está concebida como un refuerzo a Lengua Castellana y Literatura.

4.1 ¿Qué hace único al caso de Alberto?

Alberto es el ejemplo de un profesor que nada contra la corriente. Durante el tiempo que compartimos con él notamos que, aunque estaba a un año de jubilarse, seguía trabajando con ahínco por sus estudiantes.

La escuela secundaria en España no destaca por ser la más renovadora, de hecho, el perfil de las y los docentes es bastante disciplinar. Por ello, la eminencia del saber podría representar una barrera para la inclusión: “El funcionamiento de los centros es tan anquilosado que no te permite demasiada libertad, los enfoques políticos en política educativa te van quemando un poco” (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020.).

Otro elemento importante es que, en el caso de Alberto, como mencionamos en el apartado anterior, los grupos con los cuales compartimos corresponden a “un ejemplo de todo lo que el sistema ha hecho mal: la segregación en un grupo homogéneo de jóvenes que han ‘fracasado’ en su expediente académico” (investigadora, nota de campo, 07/10/2019).

El currículum para el estudiantado de PMAR se divide en ámbitos (que responden a los objetivos de algunas asignaturas): ámbito lingüístico y social, que incluye Lengua Castellana y Literatura y Geografía e Historia; ámbito científico y matemático, que incluye Biología y Geología, Física y Química y Matemáticas y el ámbito de lenguas extranjeras, que aborda Lengua Extranjera. Esto hace que quienes cursan PMAR se dividan de sus compañeros del instituto gran parte del tiempo y que solo compartan materias específicas con el resto del estudiantado.

Alberto se encarga del ámbito lingüístico y social en el grupo de 1ro y 2do, además es tutor del grupo de 1ro de PMAR.

Otra labor es la que ejerce Alberto como coordinador TEI, una función que le trae mucha esperanza: “es algo que me conecta con el profesorado” (Alberto, entrevista informal, 27/01/2020). El programa TEI es una propuesta española que apuesta por las tutorías entre iguales para el desarrollo de alternativas de resolución de conflictos y prevención del acoso escolar en centros de educación obligatoria. El programa ha sido avalado por investigaciones realizadas por equipos multidisciplinares de la Universidad de Alicante, la Universidad Francisco de Vitoria y la Universidad Politécnica de Barcelona y ha demostrado, con experiencias desarrolladas por todo el país, que es posible que el estudiantado pueda poseer un rol activo en el manejo de conflictos a nivel escolar.

Alberto, como coordinador y formador del programa TEI, acompaña a las escuelas a su cargo en procesos de capacitación sobre los elementos del programa. Las formaciones que da consisten en la sensibilización, el acceso al saber y el desarrollo de prácticas que puedan actuar en contra de la violencia en las escuelas. Otro elemento es que el programa, si bien cuenta con pilares prácticos básicos —como la designación roles dentro de las escuelas—, suele adaptarse a las estructuras organizativas, horarias y curriculares de cada centro y está abierto a cambios, por lo que corresponde a una práctica que sintoniza con algunos de los fines de la educación inclusiva.

El 5 de septiembre de 2019 nos acercamos al trabajo de Alberto, a quien conocíamos por ser uno de los pocos miembros del PID/GID de Educación inclusiva de la Universidad de Valladolid que trabajaba en un centro de educación Secundaria y que, en ese momento, por motivos personales, no estaba asistiendo a las reuniones mensuales.

Nuestra primera experiencia juntos fue con el profesorado de una escuela rural de la provincia de Segovia. Su principal función resultó ser la de sensibilizar a la comunidad sobre la necesidad de establecer alternativas para la resolución de conflictos en la escuela (figura 41).

Figura 41

Primera sesión de formación TEI en centro de la provincia de Segovia



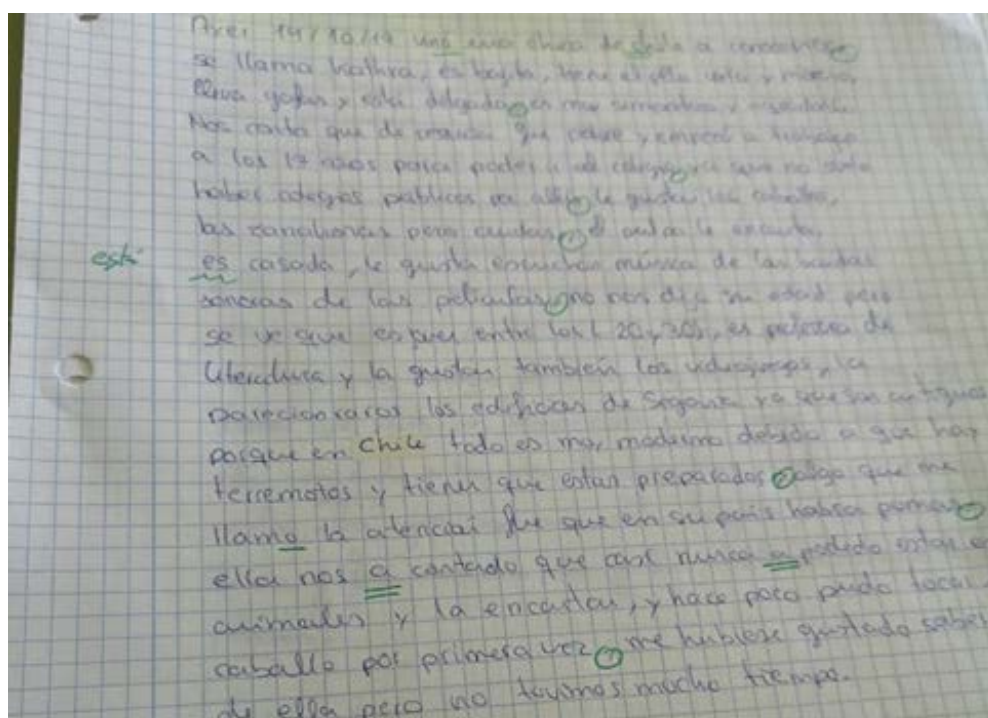
Nota. Elaboración propia. Alberto realiza actividades de sensibilización sobre el manejo de conflictos en la escuela. Descripción de imagen: se ve a Alberto rodeado de una veintena de maestros y maestras haciendo un círculo de pie.

Asistimos a esta primera jornada como una docente más del claustro y realizamos las actividades que preparó Alberto con mucha ilusión: cambió la estructura del aula, trabajó de pie gran parte del tiempo e hizo que el profesorado participara activamente (se moviera y dialogara permanentemente). Nos llamó la atención que muchos de las y los participantes se sintieran a gusto declarando la necesidad de cambiar las prácticas educativas: “es necesario cambiar y hacer cosas para mejorar” (maestro, registro de audio de formación hecha por Alberto, 05/09/2019).

Ingresamos al instituto el 7 octubre de 2019 y conocimos a los grupos con los que trabajaba el docente. Nuestra presencia llamó la atención y de inmediato se dio una dinámica de curiosidad mutua que Alberto aprovechó como recurso educativo: las y los estudiantes, tiempo más tarde, nos hicieron preguntas y nosotras las contestamos, luego escribieron un texto que nos describía:

Figura 42

Texto sobre la investigadora



Nota. Una estudiante de 1ro de PMAR nos describe, se presenta curiosa y amistosa frente a nuestra presencia. Descripción de imagen: se ve una hoja cuadriculada con un texto que describe la primera visita de la investigadora.

Alberto se caracteriza por aprovechar al máximo sus recursos con un enfoque educativo y esta fue una de las características que destacamos de su labor. Es un gran estudioso y posee una sabiduría desbordante, su experiencia le permite ver en cada detalle un potencial educativo.

Con el paso del tiempo, nuestra presencia cada lunes en el centro nos permitió indagar más profundamente en los grupos y sus historias. Fuimos testigos de la implementación del trabajo por proyectos, la aplicación de las bases del Proyecto Roma y la individualización del aprendizaje (nosotras mismas intentamos ser una parte implicada en el desarrollo de dichas actividades). Sin embargo, a pesar de que veíamos avances, el contexto nos enviaba cada semana un remezón de realidad: parte del estudiantado debía trabajar en sus hogares, las familias se ausentaban por motivos justificados, era declarada la baja autoestima académica, etc. Por lo que el trabajo colaborativo entre las y los estudiantes generalmente no era suficiente para alcanzar los objetivos que nos solicitaba el currículum.

Alberto, que había experimentado este desasosiego muchas veces, se centraba en lo esencial, brindar al estudiantado apoyo, comprensión y preocupación; ofreciendo acceso a saberes centrados en lo cotidiano, promoviendo actitudes de respeto, evaluando los aprendizajes de manera progresiva e individualizada y buscando puntos de acción que intentaran despertar la curiosidad de personas que habían sido vulneradas de distintas formas:

Comenzamos un Proyecto Roma en 2do de PMAR que tiene por objetivo aprender sobre el dinero. En Roma las y los estudiantes son los que eligen el tema respecto a sus intereses. En la conversación previa, los chicos nos comentaron que el dinero era uno de los elementos más importantes en la vida y dicha realidad nos sumió en una reflexión interesante ¿qué debe ocurrir en la vida de un chico de 15 o 16 años para que el dinero sea lo más importante? Alberto me comentó que muchos de los jóvenes de este grupo provienen de familias muy pobres (la mayoría, migrantes) y están pensando en trabajar más que en la escuela (investigadora, nota de campo, 18/11/2019).

Finalmente, en este apartado queremos destacar que el caso de Alberto fue el único que decidimos continuar posterior a la crisis por COVID-19. En este punto la decisión fue circunstancial, el centro nos permitió unirnos a la plataforma virtual habilitada para acompañar a Alberto en un proceso que nos enseñó muchísimas lecciones.

Durante el tiempo de crisis Alberto utilizó medios virtuales gratuitos para invitar al estudiantado a realizar tareas semanales: escribir sobre la pandemia, realizar fichas con actividades, observar películas y documentales para realizar diálogos online y realizar presentaciones sobre el temario:

No quiero sobrecargaros de trabajo, así que plantearé unas tareas y un ritmo razonable para recuperar este periodo excepcional: calculo que se podrán hacer en el tiempo que tenemos diariamente de clase (una o dos horas). Cada mañana tendréis planteadas las

tareas, y estaré conectado para contestar vuestras dudas en el mínimo plazo posible (Alberto, mensaje en plataforma *Classroom*, 15/03/2020).

A este respecto, señalamos una gran cantidad de dificultades: fuimos testigos de la inequidad en el acceso básico a recursos digitales, la incapacidad de acceder a estudiantado de zonas extremas o la fatiga pandémica. Sin embargo, esta realidad nos hizo aprender muchas lecciones. El caso de Alberto es único por estas características y otras que mencionaremos en los siguientes apartados.

4.2 Pensamiento docente: convicciones teóricas y experienciales del profesor

Alberto puede ser caracterizado como una persona con amplios saberes que ha decidido utilizar el conocimiento como herramienta para transformar el mundo:

Siempre he pensado que solo con la educación puede cambiar [el mundo]. Las revoluciones militares, las violentas, no llegan a conseguir nada, creo que hay que cambiarla desde la base y con la educación, ni con instrucción, ni con adoctrinamiento, con educación (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Esta forma de pensar lo llevó a participar en política educativa y en administración educativa comunitaria, experiencias que destacan como un hito en su trayectoria personal y profesional:

Yo colaboré con el grupo que surgió en la Comunidad Valenciana en torno al programa de la reforma (...) que dieron lugar a un proyecto editorial que se llamaba grupo “kairós”. Elaboramos todos los libros de texto de la secundaria y de bachillerato del área de Geografía (...) luego también fui asesor de formación del CEFIRE¹¹ de la Comunidad Valenciana, durante 5 años de asesor de tutoría y transversalidad en el CEFIRE de Benidorm (...) luego llegamos a Elche a trabajar. Llevaba atención a migrantes en Benidorm, todo el cajón de sastre ahí (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

La unión entre la experiencia y el conocimiento lo lleva a una convicción sobre lo que el profesorado debe saber, ser y hacer: “[los maestros y maestras] den ser personas muy preparadas culturalmente, es decir, en ese sentido yo no descuidaría el aprendizaje académico y luego un compromiso ético que también está vinculado con el respeto y la democracia” (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

¹¹ Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos.

Respecto a las ideologías pedagógicas, Alberto nos cuenta que lo que piensa es la conjunción entre su experiencia formativa disciplinar y la pedagógica:

Diría que quizás el que más puede haber impactado [en mí] es Freire (...) cuando yo me puse a estudiar Historia, mi padre me dijo “¿por qué no haces algo paralelo? (...) entonces yo mientras estaba estudiando Historia paralelamente me presentaba a libres (...) incluso llegué a ir todo el curso por las tardes (...) terminé primero de maestro de primaria (...) ahí conocí la escuela freireana, conocí algunas experiencias que me tocaron mucho (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Sin embargo, es reflexivo sobre las posibilidades contextuales que puede ofrecer el entorno político de una región para desarrollar ideales como los suyos, muy freireanos. Por ejemplo, cuando luego de trabajar varios años en la Comunidad Valenciana llegó a la Comunidad de Castilla y León:

En el sentido de las ideas pedagógicas varían en los centros, yo venía [de un lugar en el] que habíamos conseguido muchas cosas, con mucho esfuerzo y he llegado aquí (...) [a un lugar con] con ideas tan anquilosadas (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Y es esta realidad la que lo lleva a declarar que, a pesar de que ha tenido a lo largo de su carrera la fuerza para enfrentarse a un sistema poco flexible, en el momento en el que está próximo a la jubilación, a pesar de tener convicciones similares a las de sus referentes, no tiene la fuerza necesaria para seguirlos y seguirlos:

Este año ha cundido en mí cierto desánimo sobre cómo veo la educación (...) no soy un héroe, tengo unos referentes profesionales que admiro porque han aguantado hasta el final, yo, mi compromiso no llega hasta eso... ahora mismo lo he dejado (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Pero lo que manifiesta es diferente a mucho de lo que hemos visto en el tiempo que compartimos juntos, de hecho, en la actualidad, a pesar de que ha dejado las aulas de educación secundaria, sigue trabajando en la formación permanente del profesorado.

4.2.1 Grupos docentes y Proyecto Roma: su influencia en Alberto

Alberto ha participado en muchísimos proyectos educativos: “desde creador de libros de texto (algo que lo llevó a conocer el mundo de las editoriales) hasta colaborador en una reforma

educativa” (investigadora, nota de campo, 19/10/2020). Empero, hay algunos que han influido muchísimo en sus prácticas educativas. Uno de ellos es el Proyecto Roma:

Estuve en el Proyecto Roma gracias al conocimiento que me dio el salir del aula (...) conocí muchas cosas muy interesantes (...) conocí a Miguel López Melero, que lleva años con el Proyecto Roma y lo he intentado implementar desde que lo conocí en secundaria (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

La experiencia de Alberto con la aplicación de Roma en secundaria ha sido reconocida a nivel nacional e internacional (ver más en Andrés et al, 2010) y este hecho ha calado tanto en el pensamiento de Alberto, que a veces piensa que podría no haber otras formas mejores de educar:

A mí me hizo polvo porque desde que lo conocí [el proyecto], ya que me dio la sensación de que no había otra manera mejor de trabajar que la que Melero planteaba, aunque en el contexto en el que estaba [educación secundaria] en la enseñanza había un conflicto (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Por ello, una vez insertado como docente en los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento, pensó que sería una gran idea movilizar el modelo Roma “promoví el proyecto en el área de PMAR, algunos centros se enganchaban allí, pues esto ha estado bastante tiempo funcionando” (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Esto se transformó en una motivación personal, por lo que Roma le infundió ánimos para experimentar con cosas nuevas, por ejemplo, enfrentar con el estudiantado algunas normativas de la educación formal que le parecían poco coherentes:

Uno de los proyectos Roma que hice fue precisamente sobre los móviles en clase, ellos querían usarlos en clase así que hicimos todo un proyecto para investigar por qué se habían prohibido, qué ventajas venían de esto y enseñarles de participación (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Otra experiencia de colaboración que ha incidido en él es su trabajo en los CEFIRE, órganos de la administración educativa que buscan favorecer la formación docente por medio de la formación personalizada, la colaboración con las familias, la atención a la diversidad, la actividad investigadora, etc.:

Cuando estaba a punto de explotar me surgió la salida del CEFIRE de Benidorm, entonces ahí estuve cinco años y fue un auténtico máster, una gozada, yo disfruté mucho, aprendí muchísimo y eso es lo que me cambió ya definitivamente, cuando volví fue con otra

mentalidad, de hecho antes de irme al CEFIRE ya me había metido a los programas de diversificación y en los programas de mediación de estas cosas, aquello fue un poco la continuación de ese camino (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

4.2.2 El concepto de Alberto respecto a la inclusión educativa

Alberto señala que los procesos inclusivos dependen del profesorado: “Pues mira, un instituto inclusivo para empezar tendría que contar con un profesorado sensible a la diferencia y con un objetivo distinto al de hoy” (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Para lograr ese objetivo el profesor entiende la reflexión dialógica como algo esencial, sobre todo entre quienes defienden los procesos de segregación escolar:

Deberíamos los del claustro al principio del curso plantearnos realmente cuál es nuestra función, porque ahora mismo estamos haciendo la *puñeta*. Hay compañeros que tienen muy clara esa función de clasificación que tiene la enseñanza y otros que ponemos muy claro que la educación es una forma de superar las dificultades y del progreso social (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

El enfrentar el pensamiento docente que defiende lo estático sería uno de los primeros frentes de acción para lograr escuelas inclusivas, por lo que lograr convencer a quienes no piensan de esta manera es fuente fundamental de cambio: “estamos corroborando que la educación sigue siendo un elemento de discriminación social muy fuerte, eso para empezar, la sensibilización del profesorado (Alberto, entrevista informal, 12/16/2019).

Cuando hablamos de prácticas específicas Alberto es utopista:

Yo digo que habría que hacer una auténtica revolución educativa para que un centro sea del todo inclusivo, pero sí que hay una serie de grados (...) quitar el foco de los contenidos y tocarlo en las competencias sería lo principal (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Cuando le consultamos sobre el concepto de competencias que él utiliza para definir las finalidades educativas nos expone que no busca la propuesta de competencias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que es más mercantil que educativa, sino que “es aquella forma en la que el estudiantado puede acceder a conocimientos y actitudes que le sean útiles para cooperar en la sociedad” (Alberto, entrevista informal, 12/16/2019).

En relación con su forma de pensar una escuela inclusiva es favorable a la existencia de una sola educación pública para todos y todas, eliminando la privatización y la subvención estatal a organizaciones que promueven la diferencia entre clases sociales:

Yo te hablo más como historiador que como docente, yo creo que la escuela debería ser pública. Creo que una sociedad cohesionada debe de basarse en la convivencia de todas las clases sociales (...) creo que la escuela concertada es un mecanismo elitista y de control ideológico y social, pero sobre todo de formación de élites, porque es muy difícil explotar a la persona con la que has estado compartiendo el bocadillo en el recreo (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Por otro lado, reconoce que ha sido parte de un sistema que lo ha hecho mal en la organización curricular, para él es poco coherente el sistema de asignaturas, más en la educación secundaria:

Yo estoy más por la enseñanza integrada que por las asignaturas de especialidades (...) eso requiere, pues, también un cambio en el profesorado (...) de que existan especialistas que puedan ayudar dentro del aula a trabajar la diversidad, pero no específicamente con quien tenga problemas, sino con todos los alumnos (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Ahondando en esto, Alberto defiende más la idea de un centro que eduque transdisciplinariamente y que cuente con apoyos en las diferentes áreas del conocimiento para alcanzar acuerdos sobre qué estrategias son mejores para el alumnado: la clave es la cooperación: “los profesionales de apoyo, quienes tienen conocimientos específicos, pueden entrar al aula y apoyar mucho más de lo que se ha pensado” (Alberto, entrevista informal, 10/01/20).

Por otro lado, una escuela inclusiva es participativa, democrática y abierta:

A mí me parece muy importante también fomentar la participación del profesorado, del alumnado y que pueda participar—incluso más democráticamente en la organización centro— el alumnado (...) sobre todo en la toma de decisiones. Eso me parece básico, me he sentado aquí en estos trece años e incluso he intentado pinchar: “oye y por qué no reunimos a la junta de delegados” (...) eso no termina de cuajar porque tenemos miedo (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

4.2.3 Actitudes de Alberto respecto a la inclusión

Como explicamos en los capítulos anteriores de esta tesis doctoral, las actitudes inclusivas del profesorado se componen de unos saberes, unos anhelos y un pensamiento práctico respecto al derecho educativo de todas las personas. En las siguientes líneas analizamos las actitudes de Alberto desde esta aproximación:

- **Saberes y conocimientos sobre la educación inclusiva**

Alberto tiene la convicción de que la educación inclusiva nace de la unión entre “muchos saberes y una fortaleza por ir en contra del sistema” (Alberto, entrevista informal, 02/03/2020).

Los saberes se infunden de la experiencia. El conocimiento pedagógico desemboca en la producción de un enfoque más abierto y flexible, que da la posibilidad al profesorado a actuar de acuerdo con la convicción:

Fui profesor de EGB [Educación General Básica] y fue una experiencia muy sorprendente porque aprendí muchas cosas de pedagogía y por lo menos conocimiento, así, muy básico de las principales corrientes pedagógicas y psicológicas (...) quizás eso me ha permitido mirar con una mirada más abierta y acercarme a la experiencia (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Cuando profundizamos en ese conocimiento pedagógico, Alberto menciona a algunos de los clásicos, Paulo Freire el primero: “Conocí a Freire, que también me abrió mucho la mente y luego también conocí toda la taxonomía del Bloom y todas esas historias también. Pude tener una perspectiva amplia” (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Ahora bien, al profesor le gusta también leer a autores y autoras contemporáneos y siente mucha afinidad con Rosa Marchena¹², sobre todo cuando trata de definir los elementos básicos de la educación inclusiva. En línea con lo anterior, durante el tiempo que compartimos con él, realizó diversas alusiones a la autora que sintetizamos así:

¹² La Dra. Rosa Marchena Gómez es una investigadora, escritora y docente de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Sus líneas de trabajo están orientadas a la educación inclusiva, la interculturalidad y la discapacidad.

La educación inclusiva requiere de un enfoque centrado en la persona, esto supone una valoración por el alumnado y sus conocimientos, empatía y aprecio por la diversidad (investigadora, nota de campo, 10/02/2020).

El espacio del aula nunca puede ser tan ceremonioso, es bueno potenciar un humor compartido (...), la escucha activa potencia el diálogo, con ello los conflictos son más tratables (...), la justicia debe formar parte de las conversaciones del aula, al ser un concepto tan subjetivo, definir bien cuál es el ideal de justicia para un grupo puede dar paso a la reconciliación (investigadora, nota de campo, 09/03/2020).

Un aula inclusiva es muy segura y acogedora, por ello la disciplina debe ser discreta (investigadora, nota de campo, 02/03/2020).

El estudiantado debe compartir las mismas experiencias para potenciar el conocimiento mutuo, la ayuda y la comunicación. La aceptación del trabajo en grupo surge de un deseo de afiliación. Consejo para alcanzar esto es crear estructura de cooperación, la tutoría entre iguales puede ser muy sensata (investigadora, nota de campo, 16/12/2019).

La interdependencia positiva es más importante que los productos de un proyecto; la responsabilidad individual puede generar interdependencia si las interacciones son cara a cara (investigadora, nota de campo, 03/02/2020).

El ambiente en el aula debe intentar sugerir la multidimensionalidad del saber y la simultaneidad. Desde este enfoque, los roles del profesorado y el estudiantado deben ser cuestionados (investigadora, nota de campo, 09/03/2020).

Ahora, aclarado este punto, queremos destacar algunos de los saberes sobre la educación que Alberto nos inculcó a lo largo de nuestras experiencias compartidas:

- No podemos permanecer estáticos cuando nos agobian nuestras cargas, cambiar y probar nuevas formas es fundamental para mantenernos fuertes como docentes.
- La finalidad de la educación es la transformación de lo que durante mucho tiempo ha estado inmóvil.
- Las historias del estudiantado son igual de importantes que los saberes que se expongan en el aula.
- El trabajo colaborativo es fundamental para la creación de un aula acogedora.
- La educación secundaria necesita cambios urgentes, sobre todo, en el pensamiento docente que impera.

- El enfoque disciplinar ha estancado los progresos de la educación secundaria, debemos volver a la transdisciplinariedad que se ve en educación infantil (y a veces, en primaria).
 - Cuando uno se siente cómodo con un método educativo no debe mantenerse estático, los idilios son cortos y la respuesta jamás será universal.
 - El profesorado debe aprender toda su vida, aprender del mundo y de la educación, en este punto no solo el saber basta, sino también la reflexión.
 - Los conflictos son buenos para el aprendizaje, eludir la violencia cuando se dan es la labor fundamental de una comunidad.
 - En el aula se debe hablar de todo, hasta de lo incómodo, esto se ha olvidado un poco en las escuelas.
 - Las familias deben participar de los procesos educativos, aunque cueste, aunque los estudiantes sean mayores.
 - Debemos estar con el alumnado más vulnerable, escuchar, comprender y validar su situación. Este es el primer paso para la eliminación de barreras relacionadas con la etnia o el estrato socioeconómico.
 - Debemos volver a leer los clásicos de la pedagogía cada cierto tiempo y complementarlos con nuevas propuestas reflexivo-teóricas (investigadora, nota de campo, 19/10/2020).
- **Sentimientos, deseos y anhelos**

La actitud inclusiva, en palabras de Alberto se alberga en un deseo de aceptación, participación, humildad y conocimiento, todo lo anterior desde un enfoque eminentemente democrático:

Pienso que un maestro inclusivo debe ser democrático (...) que acepte y fomente la participación y acepte que, aunque estamos en un “nivel superior” de conocimiento, estamos en un mismo nivel como persona. El respeto por el alumnado es muy importante, la democracia para todo, por otro lado, creo que debe de ser un creativo para afrontar los retos y las dificultades (...) desde luego yo creo que tienen que ser personas muy preparadas culturalmente (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

En palabras de Alberto, el deseo de transformación nace de la empatía, la cual no surge de manera espontánea, nace del propio acceso al conocimiento que tanto el estudiantado como el profesorado deben valorar, sobre todo el estudiantado:

Yo creo que es muy importante fomentar el conocimiento. Para que puedan tener empatía por otros, deben de conocer cómo son y qué sienten, en ese sentido, siempre he hecho muchas cosas para que ellos se conocieran (...), para poder tener un pacto, debe

haber confianza y cuando ellos se conocen las cosas mejoran bastante, pero es difícil y en algunos casos los prejuicios son muy fuertes y luego ya los roces que puede haber (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Los sentimientos que mueven la labor de Alberto son complejos, una mezcla entre amor, esperanza, optimismo, decepción e indignación. En general, intenta evitar los sentimientos negativos en su práctica, sin embargo, no niega jamás que ha ocultado sus sentimientos o los ha tergiversado por motivos educativos.

He intentado siempre conectar la relación de esas interacciones afectivas, pero si no, lo que siempre he hecho ha sido no aceptar y mostrar mi desagrado cuando se producen agresiones (...) incluso aunque pueda parecer parcial, porque me pongo a defender a una de las partes si veo que ha habido alguna injusticia (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Aunque desde nuestra perspectiva, Alberto es profundamente sincero con sus estudiantes y pretende serlo todo el tiempo, por ejemplo, en tiempos de crisis:

Me encuentro entre triste y desesperado, con un punto de enfado (...). La verdad es que esto está siendo duro para todos, pero no os podéis imaginar lo triste que es intentar ayudar a quien no quiere ayuda (...). Ánimo a los que sí estáis cumpliendo más o menos y los demás poneos las pilas (Alberto, mensaje en plataforma *Classroom* al estudiantado, 07/05/2020).

En cuanto a sus anhelos, no podemos negar que siempre quiere lo mejor para su estudiantado: la felicidad y para él la educación es un camino fiable para alcanzar este objetivo, aunque no único: Alberto valida toda trayectoria si es capaz de sacar lo mejor de las personas. En este punto ponemos como ejemplo parte del mensaje que dio a sus estudiantes antes del cierre del curso 2019/2020:

Estimados y estimadas alumnas, por fin hemos llegado al final, ahora toca vacaciones: hay tiempo para todo, disfrutar, pero no abandonéis el estudio. El que haya trabajado durante el curso, enhorabuena, ahora puede estar más tranquilo, pero no vendría mal prepararse un poco para el curso que viene con lecturas (...). Sé que es difícil, pero está en vuestras manos (...) hoy, tenemos todos una gran responsabilidad para que la pandemia no se propague: ser conscientes del peligro que supone contagiarnos y contagiar a nuestros seres queridos (Alberto, mensaje en plataforma *Classroom*, 11/08/2020).

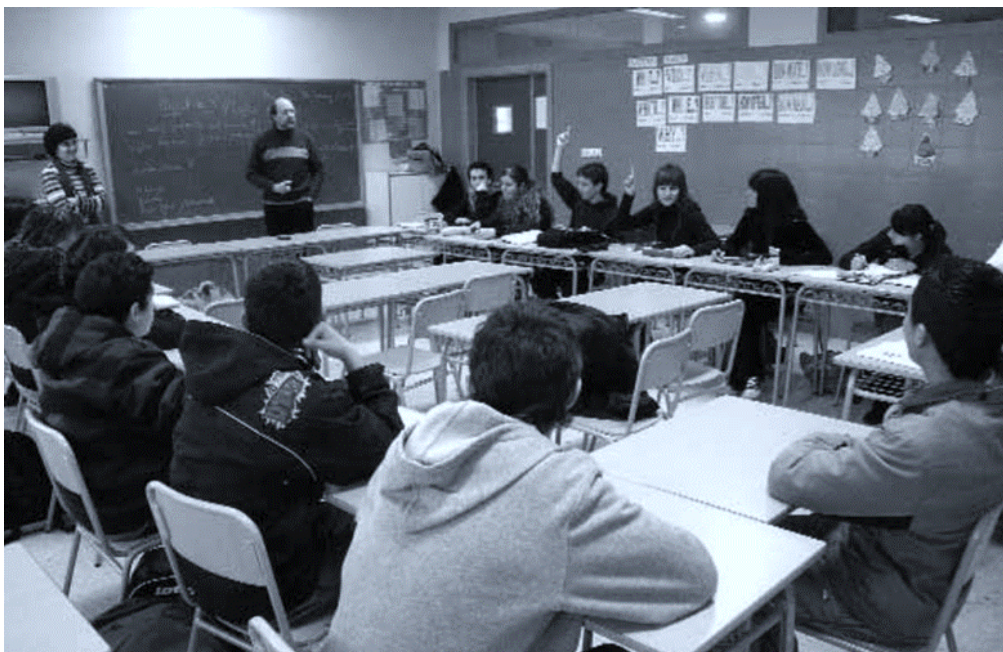
- **Pensamiento práctico**

Alberto ha experimentado mucho con diversas prácticas educativas, así como roles en la institución escolar:

Tuve una temporada que fui el profesor más clásico, luego me dediqué a labores directivas en el centro (...) me di cuenta de que no podía desarrollar la tarea docente de la misma manera en la que yo la había recibido, entonces necesitaba cambiar, entonces siempre opté por metodologías activas y colaborativas, es un poco la línea de lo que planteaban los materiales de la reforma (...). Después de la elección me precipité, como seguía haciendo de profesor de postobligatoria necesité renovar mi formación académica, entonces hice los cursos de doctorado (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

También ha tenido la posibilidad de acceder a formación tanto en su ámbito disciplinario como en el pedagógico, por ello, conoce mucho de estrategias y métodos educativos: “tuvo acceso a la escuela de Flecha y la de Melero, pero siempre tuvo sus propias opciones” (investigadora, nota de campo, 27/01/2020).

Alberto, cuando reflexionó sobre su extenso saber fue consciente de la necesidad de un cambio en su propia práctica, por ello recurrió a la experimentación, hecho que le trajo gran ilusión. Después de experimentar durante algunos años, decidió decantarse por el aprendizaje colaborativo, sobre todo, el trabajo por proyectos que nacieran de las motivaciones intrínsecas de su alumnado. En relación con esto sintió ciertas dudas sobre la incidencia de este tipo de método sobre el rendimiento académico exigido en la educación secundaria y el bachillerato, por lo que realizó variadas investigaciones con algunos colegas cercanos y su propio alumnado (Andrés et al., 2010).

Figura 43*Aplicación del Proyecto Roma desde un prisma investigativo*

Nota. Por Andrés et al. (2010). Alberto, durante algunos años y con apoyo de colegas del área educativa, se dedicó a investigar sobre su propia práctica. Descripción de imagen: Alberto y una maestra están rodeados por más de una decena de estudiantes. El alumnado está sentado en círculo y algunos levantan la mano.

Los esfuerzos de sus estudiantes merecieron la pena y con esto el profesor comprobó que el trabajo por proyectos colaborativos que seguían los lineamientos de Roma daba resultados académicos tremendamente favorables.

Cuando le preguntamos por el elemento más desafiante que tuvo la experimentación de un modelo de este calibre nos señala que el establecer una relación cálida y cercana con la familia es lo más complejo, sin embargo, lo que más retribuye:

Siempre me ha parecido muy interesante conocer las circunstancias de los alumnos y saber, incluso para utilizarlo como recurso para que [sus familias] vinieran a la clase y hablaran. A lo largo de dos años en múltiples ocasiones he conseguido que los padres vencieran un poco el miedo que tenían a la clase (...) han ido a dar charlas sobre lo que ellos hacían (...) recuerdo una vez que en el proyecto de grupo pequeño había una chica y tenía muchos problemas de autoestima, su madre era cocinera y estábamos haciendo un Proyecto Roma sobre la alimentación y entonces se planteó la posibilidad de que viniera

su madre y nos contara su experiencia como cocinera (...) mejoró bastante después de eso (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Para trabajar con las familias en la educación secundaria —algo muy difícil debido a la independencia de los tutores y las tutoras que existe en el nivel — el profesor es enfático:

Evidentemente no podemos trabajar contra los padres, que si hay un conflicto en lo que plantea el profesor y lo que plantean los padres, los chicos lo tienen claro en la mayoría de los casos, entonces lo que hay que intentar es ponernos, porque además es que estamos, en el mismo bando, entonces resituarnos para actuar como aliados (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Por ello piensa que toda acción debe ser validada, ojalá, en cooperación con las familias, poniendo gran esfuerzo en la preocupación y afecto por el estudiantado, así como las ganas de mejorar:

En una escuela teníamos un chaval que era maltratador, en la escuela intentaban contactar con sus padres los cuales estaban a punto de divorciarse (...) a su hijo lo habían echado de un par de centros, y yo quería actuar. Fui al bar donde trabajaba la madre a hablar con ella y me dio sus teléfonos personales, desde entonces estuve en contacto con ella y noté un cambio radical desde la primera conversación, cuando vio que realmente me preocupaba por su hijo entonces quería ayudarla porque desde luego que me preocupaba (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Sin embargo, en PMAR todas las convicciones prácticas que Alberto tuvo en mente fueron puestas a prueba, así como su creatividad y los conocimientos que había adquirido:

En PMAR el problema es la homogeneidad, agrupar chavales todos con dificultad es muy complicado y entendí enseguida que una de las claves es ir a trabajar con grupos heterogéneos. Eso lo tengo clarísimo y ahí me he topado con la dificultad de PMAR. Sí que lo he buscado sistemáticamente, porque también para trabajar de otra manera—por ejemplo con el Proyecto Roma o prácticas cooperativas— es necesario trabajar con grupos heterogéneos (...) ¿cómo se hace lo contrario? (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Por ello, ha intentado adaptar flexiblemente aquellos elementos complejos que las prácticas estandarizadas le requerían, por ejemplo, proponer más tiempo para la realización de las fases de un proyecto, permitir que más de una persona se encargue de un rol en específico en el grupo, procurar más de una alternativa educativa a la vez en un mismo grupo, entre otros. Todo lo

anterior, sumado a unas altas expectativas, dar predominio a los intereses del alumnado, proponer una enseñanza más compleja y el predominio de la colaboración:

A mí me parece que vale más el hecho de pensar que todos pueden aprender, el hecho de pensar que la cooperación en el aprendizaje es fundamental, el hecho de que haya que partir de sus inquietudes y problemáticas y de su situación y sus conocimientos, todas esas cosas deberían de ser ‘el ABC’ de todos los profesores y sin ellos es muy difícil implicar un aprendizaje y que participe con esa autonomía dentro de PMAR (...). He intentado fomentar tareas más difíciles porque están acostumbrados a que nadie les plantee un desafío, entonces les digo: “pues qué quieres y lo hacemos”, me ha costado mucho (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

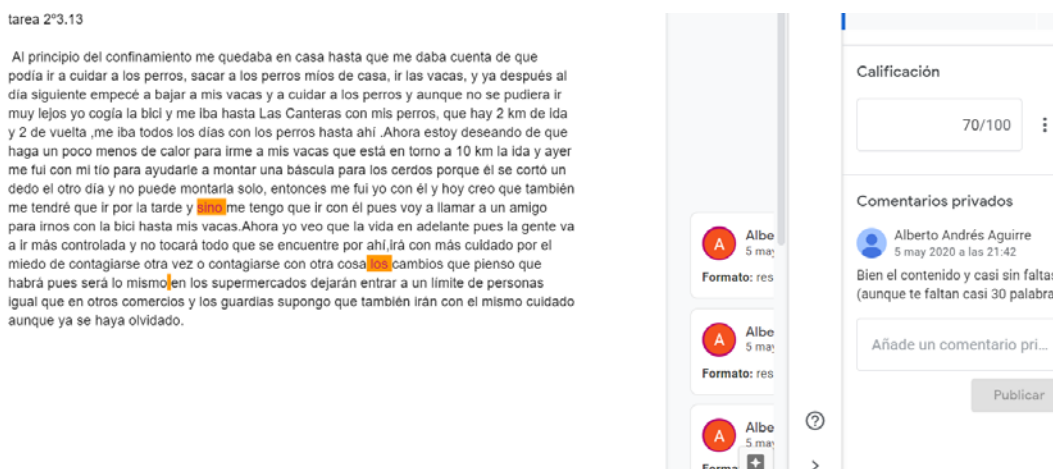
Por ello, Alberto no quiso dejar que durante la pandemia el estudiantado se sumiera en la inacción y propuso desafíos semanales, así como clases abiertas a temas complejos (figura 44), sin dejar de lado la contención emocional que el proceso reclamaba (figura 45):

Figura 44

Revisión de proyecto mediante enseñanza remota

Nota. Elaboración propia. Alberto habla con su estudiantado mediante videollamada para hablar sobre los proyectos que el estudiantado desarrolló antes y durante la pandemia por COVID-19. Descripción de imagen: se expone una captura de pantalla de una reunión en la aplicación Meet, tres chicos y una chica hablan con Alberto sobre los aciertos y alternativas de mejora de un proyecto grupal.

Figura 45

Reflexión sobre lo que podemos hacer durante la pandemia

Nota. Elaboración propia. Un estudiante narra lo que hace y percibe durante la pandemia en una actividad de reflexión y redacción solicitada por Alberto. Descripción de imagen: se expone una captura de pantalla en la que Alberto comenta un texto escrito por su estudiante, en él narra cómo sintió alivio al poder salir a cuidar a sus animales durante el confinamiento de la población.

4.3 Prácticas educativas para la inclusión

Compartimos con el profesor una cantidad relevante de experiencias educativas en las que participamos en la materialización de su discurso inclusivo en unas prácticas educativas específicas. Seleccionamos algunas de estas experiencias sobre la base de nuestros objetivos de la investigación y las señas que la literatura nos brinda.

4.3.1 Utiliza de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje colaborativo

Cuando se utilizan con finalidades orientadas a unos aprendizajes en concreto, es relevante la incorporación de modelos metodológicos coherentes con los fines de la educación inclusiva. Alberto es consciente de esto, por lo que es natural que utilice en su quehacer pedagógico algunas de las recomendaciones metodológicas de autores ligados al aprendizaje dialógico y colaborativo.

En este punto, el docente nos narra que nada debe ser tal y como se expone, pues estas formas de educar “no son recetas” (investigadora citando a Alberto, nota de campo, 19/10/2020), por lo que es necesario adecuarlas a la realidad del estudiantado.

Hemos mencionado en apartados anteriores que Alberto utiliza el modelo de Proyecto Roma para educar a su estudiantado. Este modelo se basa en el desarrollo de una propuesta de investigación grupal, en la que se establecen roles y que sigue los siguientes principios:

- Todas las personas son competentes para aprender.
- Se trabaja de manera cooperativa y solidaria en las aulas.
- La construcción del conocimiento de manera social a través de proyectos de investigación.
- El aula como comunidad de convivencia y aprendizaje.
- El respeto a la diferencia como valor.

El Proyecto Roma se realiza en fases:

- Cuestiones previas: corresponde a un momento en el que se conocen los componentes del grupo y se definen los roles.
- Asamblea: se define en grupo una situación problemática que nace de la curiosidad general, se analiza lo que se sabe y lo que no se sabe y lo que se necesita para responder a esa situación problemática.
- Plan de acción: el estudiantado se divide en grupos heterogéneos que planifican las acciones que se llevarán a cabo para responder a la situación problemática. Se elabora un plan de acción y se dividen roles, así como se definen los objetivos de aprendizaje de cada individuo.
- Acción: se lleva a cabo la planificación.
- Asamblea final: se presenta el proyecto de investigación y se evalúan los aprendizajes.

Fuimos partícipes durante el tiempo de la investigación de tres Proyectos Roma, llevados a cabo en las aulas de 1ro y 2do de PMAR.

En 1ro de PMAR desarrollamos un proyecto sobre la historia antigua y uno sobre relaciones socioafectivas. En el primero de ellos los estudiantes se propusieron aprender sobre las organizaciones sociales, modos de vida y organización económica de algunas eras históricas. En el segundo el estudiantado se propuso contestar a muchas de las preguntas que surgieron sobre sexo y afectividad. Exponemos un ejemplo de un momento de la asamblea de este:

Profesor: ¿qué queréis aprender?

Alumna: ¿qué?

Profesor: De lo que vamos a hacer del trabajo. Pero qué es para ti lo importante, eso nos ayudará a seleccionar cosas ¿qué queremos aprender?

Investigadora: algo que quieran aprender, en general, que no les enseñen en clase.

Alumno: algo... lo que te interese más. Sobre las relaciones. Quizá aquí alguien no lo desee.

Alumna: Obviamente queremos aprender algunas cosas.

Profesor: lo que vosotros queráis.

Alumno: quiero saber lo que es el sexo, yo creo que es lo más importante.

Alumna: yo quiero saber si una embarazada puede tener sexo. Una vez escuché hablar de que era mejor preguntar a los médicos. El médico le dijo que iba a ser más fácil el parto (...). Otra cosa es la enfermedad del beso (...).

Alumno: yo no he tenido esa enfermedad (...).

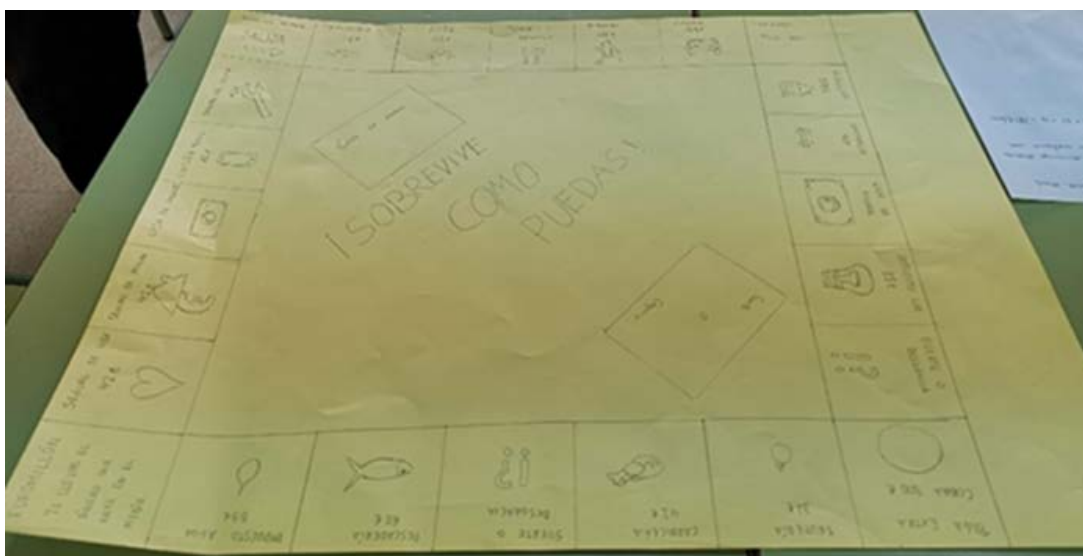
Profesor: ¿cómo se producen las relaciones sexuales? esa es una pregunta ¿cómo se produce la concepción? puede ser otra.

Alumna: eso, tiene que ver con el embarazo, la leche de la madre, también (diálogo entre estudiantes y profesor, registro de audio de asamblea, 03/02/2020).

En 2do de PMAR desarrollamos un proyecto sobre el dinero, en él el estudiantado propuso diversas acciones que tenían relación con conocimiento y uso del dinero. Uno de los grupos desarrolló un juego de mesa que tenía por fin abordar el uso cotidiano del dinero (figura 46). El segundo grupo realizó una descripción del dinero extranjero.

Figura 46

Juego de mesa: sobrevive como puedas



Nota. Elaboración propia. El grupo desarrolla un juego de mesa que consiste en organizar el salario mensual. Descripción de imagen: en un pliego de hoja se expone un juego de mesa basado en el intercambio y compraventa de elementos. Se observan casillas dedicadas a la compra de alimentos, pago de facturas, sanidad, etc.

Los Proyectos Roma se van organizando de forma semanal, Alberto los acompaña de tareas y otras propuestas educativas (clases magistrales y presentaciones orales), para que el estudiantado, mientras desarrolla los proyectos, vaya avanzando en los temas del currículo obligatorio.

Por otro lado, Alberto suele realizar asambleas para evaluar y motivar el desarrollo de los aprendizajes. Estas asambleas generalmente son para invitar al estudiantado a motivarse a continuar con las tareas que les son obligatorias, ya que los grupos suelen no cumplir con los tiempos señalados.

4.3.2 Promueve un clima de convivencia que se basa en el respeto, apoyo y ayuda mutua en el aula

La postura del profesor es dialogante en un contexto muy difícil. En este punto, si bien los grupos muestran cierta cohesión gran parte del tiempo, es común que presenten roces entre algunos de los componentes. Para mantener a raya algunas actitudes agresivas, Alberto suele dedicar mucho tiempo al desarrollo de diálogos que busquen la reconciliación. En este punto, queremos enfatizar que las intenciones de Alberto en algunas oportunidades no se cumplen, por lo que en contadas veces las interacciones entre el estudiantado podrían resultar incómodas. En el siguiente apartado señalamos una situación ocurrida en el aula de 2do de PMAR:

Alumno: ¿y tú qué haces, *pringado*?

Otro alumno: nada.

Alumno: nunca haces nada, acaso eres tonto.

Profesor: ¿qué sucede aquí?

Otro alumno: nadie hace nada, vienes a que pase el tiempo.

Profesor: vamos a hablar sobre esa actitud ¿qué ocurre, Pedro?

Alumno: a este yo le pego (diálogo entre dos estudiantes y Alberto, registro de audio de aula, 03/02/2020).

En este caso, la conversación se debía a que uno de los integrantes de un grupo estaba haciendo gran parte del trabajo, Alberto tuvo que hacer las veces de mediador porque ese día solo asistieron dos estudiantes. Cuando Alberto cuenta con más personas en el aula invita a un tercero a intervenir, lo que genera un ambiente más dialogante. Luego de ese silencio y un par de interacciones el conflicto se solucionó.

Ahora bien, cuando el estudiantado adquiere un ritmo de trabajo, sobre todo en el desarrollo de proyectos, el ambiente de tensión suele relajarse, por lo que la ayuda mutua impera. En este punto, las y los estudiantes son más sinceros, sobre todo con lo que les cuesta:

Profesor: ¿por qué estás trabajando tan poco?

Alumno: es que soy perezoso.

Profesor: yo también he sido perezoso, eso se supera cuando tienes un objetivo.

Alumno: yo estoy en PMAR y todo eso...

Profesor: eso no importa, eres bueno trabajando, pide ayuda a Alba y verás que mejora (diálogo entre alumno y Alberto, registro de audio de aula, 02/03/2020).

4.3.3 Desarrolla actividades en el aula teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes

En el aula de Alberto los temas del currículum educativo de secundaria son importantes, sin embargo, también lo es el desarrollo personal, social y moral del estudiantado. Por ello, Alberto está decidido a unir ambos elementos de la forma más coherente posible:

En cuanto a la utilización de su propio conocimiento y de su propia autonomía tengo que contar un montón de cosas, por ejemplo, incorporamos las experiencias vitales de los alumnos inmigrantes: cada uno contaba su viaje y cómo era el país de dónde venía (...) he llegado a tener 20 nacionalidades en una clase, nacionalidades culturales (...) eso no solo les ayuda a aprender conocimientos desde el bagaje cultural y social que cada uno lleva sino autovalorarse y a valorar al otro (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

En este punto, la experiencia del estudiantado se corresponde con los objetivos de las ramas disciplinares. Alberto es capaz de reconciliar ambos términos y dar una respuesta apropiada, sobre todo a temas sensibles que acosan a las y los adolescentes:

Dije a los alumnos: vamos a hacer una asamblea y a corazón abierto vamos a decir “mira, sobre qué queréis aprender, nada de Geografía, de Inglés”, entonces una chiquilla dijo “pues creo que hay una situación problemática, en esta clase, en este grupo que me parece lo más importante y quiero saber por qué quiero resolverla”, la planteó y entonces el resto del grupo aceptó, incluido el afectado, que era un chico al que marginaban por ser homosexual. Entonces planteamos un Proyecto Roma sobre la discriminación hacia este chico que era homosexual y en general hacia la discriminación al diferente ¡fue

potentísimo! eso nos abrió la puerta para que ellos vieran la metodología (...) además es que, bueno, se acabó la discriminación de ese chaval completamente y mejoró su condición dentro del instituto (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Para lograr esta coherencia, Alberto nos enseñó su trabajo identificando cada elemento curricular que se relaciona con las prácticas que estaba llevando durante el tiempo que desarrollamos la investigación de campo, algo a lo que prestó específica atención durante la pandemia:

Figura 47

Informe de análisis de concreción curricular durante la pandemia

e) CONCRECIÓN DE ELEMENTOS TRANSVERSALES QUE SE TRABAJARÁN EN CADA MATERIA.

La Propuesta curricular inicial se basaba en el desarrollo integral del proyecto ROMA, cosa que resulta inviable en estas circunstancias. Por ello, hay que revisar las actividades encaminadas al desarrollo de las competencias y buen uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento, la educación cívica y constitucional, la igualdad entre sexos y el cuidado del medio ambiente que tenían un carácter transversal en la Propuesta inicial.

• **Actividades encaminadas al desarrollo de las competencias y buen uso de las TIC y la comunicación audiovisual.** Decíamos que lo tecnológico estaría siempre al servicio de lo educativo, de lo didáctico. Por tanto, que se haría un uso normalizado de las mismas, un uso ético, legal, responsable, no discriminatorio y propulsor de la accesibilidad y de la igualdad de oportunidades entre todos los alumnos. Pero ahora mismo, se han convertido en el eje vertebrador de nuestra actividad académica, una vez que hemos constatado la accesibilidad de todos los alumnos y nos hemos adaptado a sus circunstancias (por ejemplo, he prescindido de videoconferencias por los problemas técnicos de la mayoría de los alumnos: equipos obsoletos, dificultad de conexión...). No obstante, una parte sustancial de las comunicaciones y tareas establecidas se han centrado en la adquisición y desarrollo de las competencias TIC esenciales. Por ello, hemos mantenido las diferentes actividades encaminadas a su desarrollo previstas y que ya estábamos realizando y hemos añadido algunas:

- Búsqueda de información relacionada con los contenidos en diferentes páginas webs facilitadas por el profesor.
- Lectura de diferentes blogs relacionados con los contenidos.
- Trabajos en Word, con especial atención a los aspectos relativos a copiado y cita de textos.
- Realización de trabajos de investigación y exposición de los mismos con apoyo de material audiovisual, como audios, presentaciones de power point, etc.
- Utilización de aulas virtuales como entorno preferente de comunicación e intercambio de tareas y recursos.
- Visionado de vídeos educativos y presentaciones.
- Utilización adecuada y eficaz del correo electrónico
- Conversaciones virtuales por medio de chats

• **Actividades para incentivar la mejora de la convivencia en el Centro y promover la educación cívica y constitucional.** Se intenta desarrollar la cooperación para aprender: ayuda mutua, diálogo argumentado en el chat, asunción de responsabilidad propia. Y en cuanto a los contenidos temáticos, hacemos alusión permanentemente a los acontecimientos extraordinarios que estamos viviendo para explicar nuestro sistema constitucional y nuestra organización estatal.

Nota. Elaboración propia. Alberto desarrolla para cada uno de sus grupos un informe detallado sobre el alcance de objetivos educativos durante la pandemia. Descripción de imagen: se observa una hoja blanca con un informe en ella. El texto explica cómo se ha desarrollado y desarrollará la concreción de los elementos transversales del grupo de 1ro de PMAR.

4.3.4 Comparte sus saberes y reflexiona sobre sus experiencias con la comunidad educativa y otras personas

Una de las prácticas reconocidas por las personas que rodean a Alberto es su presencia en procesos de formación permanente del profesorado.

El profesor ha dedicado gran parte de su historia personal al trabajo en CEFIRES y CEFIES¹³ y en la actualidad desarrolla valiosas aportaciones a las comunidades educativas por medio de su acción como tutor y formador del Programa TEI (figura 48).

Figura 48

Formación de programa TEI dictada por Alberto



Nota. Por Sara Santamaría. Alberto ofrece formación a docentes de un centro rural de la provincia de Segovia. Descripción de imagen: Alberto expone frente a más de una decena de maestras y maestros sentados en las mesas redondas de un aula de Primaria.

Cuando preguntamos por el aporte que otorga el profesor a una escuela que recibe el beneficio, una maestra nos declara: “Alberto, él nos acompañará y nos dará aliento para enfrentar el desafío de producir las reuniones de tutores, el trabajo de tutorías pares de los niños (...) es un chollo” (maestra, registro de audio de formación hecha por Alberto, 05/09/2019).

¹³ Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa

Ahora bien, en el centro en el cual trabaja, la colaboración que brinda es más tenue. Observamos intercambios reflexivos con docentes con los cuales compartían grupos, principalmente para identificar nodos de acción o correctivos; a ello se le sumaba la implicación del profesor en actividades generales, como la conmemoración de efemérides o la celebración de fiestas escolares o locales (figura 49):

Figura 49

Preparación de presentación musical navideña



Nota. Elaboración propia. Alberto colabora con el claustro y estudiantes para la realización de una presentación musical navideña. Descripción de imagen: Alberto y dos profesores observan la partitura de una canción.

4.3.5. Motiva al alumnado para que exprese sus propios conocimientos y experiencias

Una práctica que desarrolla gran parte del tiempo el profesor es la invitación constante al estudiantado para la expresión de sus conocimientos, experiencias e inquietudes. En este respecto, Alberto desarrolla algunas alternativas pedagógicas, la primera es el diálogo sobre temas contingentes desde un plano moral. Por ejemplo, en este diálogo en donde se trata la situación de un estudiante trans en el instituto:

Profesor: Hay unas cosas que yo oigo en este instituto (...) hay un cierto respeto por las personas diferentes, el tema de “Manuel” es una cosa...

Alumna: me gusta mucho cómo lo tratan.

Alumno: Hay veces que lo tachan de raro.

Profesor: si es así, raros somos todos, hay otras características, otras afectividades, otras elecciones, etc.

Alumno: a él le gustan otras cosas, y ya, es una persona que tiene una forma de ser y actuar y me parece bien que lo respeten.

Alumna: La gente al principio no respetaba mucho (...) yo iba al jardín y estaba con ella (...) hoy yo solo pienso que es un poco...

Alumno: Sorprendente (diálogo entre estudiantes y Alberto, registro de audio de asamblea, 02/03/2020).

La otra alternativa que elabora Alberto en su aula es la flexibilidad para que el estudiantado desarrolle las actividades cómo les parezca más atractivo. Por ejemplo, para el desarrollo de productos siempre está abierto a una diversidad de opciones: “Podéis hacer lo que queráis: un video, una revista, un informe, una representación teatral, o lo que os parezca más cómodo, para contarnos lo que habéis entendido” (Alberto, registro de audio de aula, 12/16/2019).

O deja en manos del estudiantado la enseñanza de sus pares, eludiendo el magistrocentrismo que mucho se defiende en la escuela secundaria (figura 50):

Figura 50

Estudiante enseña inglés a su compañera en CLEN



Nota. Una estudiante enseña a su compañera algunas conjugaciones en inglés. Alberto deja a su cargo la clase y participa presentando algunas cuestiones. Descripción de imagen: una niña observa una tabla que escribió en el pizarrón, mientras que una compañera toma nota, de fondo se ve a Alberto y a un chico observando la situación.

4.3.6 Promueve alternativas para la resolución de conflictos acordadas, conocidas y utilizadas por el alumnado

El profesor conoce distintas estrategias para afrontar los conflictos que suelen surgir en la institución escolar:

Digamos que conozco distintas estrategias y he utilizado en cada momento las que me parecía que podían funcionar mejor (...) he intentado difundir y que me parece que deberían de tener más repercusión, de hecho, ahora en PMAR estoy intentando meterlas (...) luego las propias estrategias del TEI me parecen una solución, más que estrategia es un sistema de organización de la gestión de los conflictos que me gusta, porque además es muy participativa, se tiene bastante en cuenta al alumnado, se podría tener más pero se tiene bastante en cuenta al alumnado y luego hace muchos años que conozco los

sistemas de mediación y de prevención de conflictos (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Sin embargo, Alberto sabe que no es necesario saturar al alumnado con alternativas metodológicas y estrategias pedagógicas orientadas a tratar individualmente cada problema que pueda surgir en el aula, por lo que se decanta por la autorregulación que ofrece la misma relación pedagógica que se da en los procesos educativos colectivos. Por ejemplo, Alberto no utiliza las tutorías entre pares a la vez que el Proyecto Roma, por lo que elige que el mismo trabajo por proyecto brinde la oportunidad al estudiantado de establecer soluciones a los conflictos cotidianos:

Alumna: Luis, deja de hablar con Matías y ven a trabajar.

Alumno: pero si me está ayudando.

Alumna: entonces pide permiso a Alba para que él ayude aquí.

Alumno: Alba, Matías ayudará aquí (...).

Alumna 2: Si ya acabó su parte, ve a ayudar (diálogo entre estudiantes, registro de audio de aula, 09/03/2020).

En este ejemplo se observa cómo dos estudiantes de grupos distintos trabajan en el objetivo de un grupo particular, la conversación lleva a que un componente de un grupo se acerque a ayudar al componente de otro grupo que tiene problemas con el cumplimiento de su tarea, el solicitar a la encargada del grupo la colaboración evita un conflicto que podría ser mayor. En ningún momento el maestro interfiere.

Ahora bien, en momentos en los que el grupo ha cometido faltas, Alberto toma una posición más sancionadora. Es común que cuando el estudiantado no cumple con las actividades que se le solicitan (hecho que se repite constantemente en PMAR), Alberto le invite a una asamblea en la que les comenta la importancia de cumplir con sus obligaciones y escucha atentamente las justificaciones que estos pueden dar ante la situación.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS: FACTORES QUE INCIDEN EN LA COHERENCIA ENTRE EL PENSAMIENTO Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA INCLUSIVA

1. Preámbulo del capítulo

En el capítulo V de esta tesis doctoral hemos descubierto el concepto de inclusión educativa que exponen las maestras y el profesor protagonistas de cada caso, así como sus actitudes frente a la educación transformadora y las prácticas educativas que utilizan para hacer efectivo su discurso.

Ya desarrollados los objetivos específicos 1, 2 y 3 de la investigación, damos paso a la descripción de las relaciones que inciden en la coherencia entre el pensamiento y la práctica educativa inclusiva de Sote, Rosa y Alberto, además de la identificación de algunos factores que contribuyen a configurar esa coherencia que exponen.

El capítulo VI de esta tesis doctoral se divide en dos subapartados que responden a los objetivos específicos 4 y 5 de la investigación, ambos se desarrollan sobre la base de los resultados expuestos en el capítulo V, por lo que su extensión es breve. Esta vez proponemos un tratamiento común a partir de los hallazgos generales de cada contexto y el análisis de contenido realizado por medio de las categorías creadas en el proceso de análisis.

Enfatizamos, nuevamente, que nuestra investigación no tiene por finalidad definir un modelo general, sino que buscamos encontrar elementos que demuestren la posibilidad de una

reconciliación entre el discurso y práctica educativa inclusiva en tres casos extraordinarios. Sin embargo, rescatamos lo interesante que resulta la evidencia de patrones en todos los casos, los cuales podrían ser de gran utilidad para quienes leen esta tesis doctoral.

2. Factores que inciden en el cumplimiento de la coherencia discursivo-práctica en los casos estudiados

Como hemos repetido en algunas oportunidades, las actitudes inclusivas se componen de unos saberes, unos deseos y un pensamiento práctico que tienen por finalidad el aprendizaje significativo, justo y equitativo de todo el estudiantado. Las prácticas educativas inclusivas, por otro lado, son las formas y acciones que se realizan para esta misma finalidad.

En los casos estudiados existe coherencia entre lo que el profesorado sabe, siente y piensa hacer y lo que finalmente hace. Dicha relación se puede describir dentro de unos elementos discursivos y unos elementos prácticos.

Los elementos discursivos en nuestra investigación corresponden a todos aquellos registros que identificamos en los monólogos y diálogos que obtuvimos del profesorado que participó de la investigación: entrevistas (semiestructuradas e informales) y registros de audio de actividades de diversa índole. Los elementos discursivos entran en total consonancia con lo que hemos definido como actitudes, sin embargo, poseen una característica más global, pues denotan—además de la intención de acción— una forma de significar el mundo.

Los elementos prácticos son todos aquellos registros que obtuvimos de la observación participante, el análisis de documentos, así como las descripciones que nos ofrecieron nuestros informantes: familias, colaboradores, niños, niñas y adolescentes.

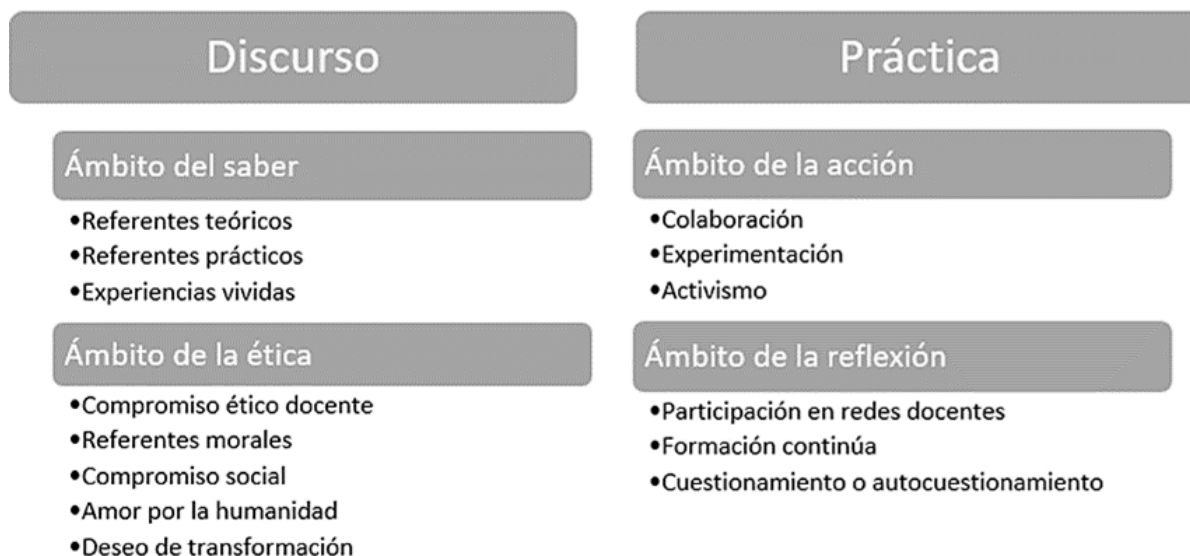
A continuación, identificaremos cada elemento y lo describiremos en función de su papel para el desarrollo de la coherencia discursivo-práctica.

2.1 Coherencia en los elementos discursivo-prácticos

Hemos descubierto que la relación entre los elementos discursivos y los elementos prácticos se compone de unos ámbitos (figura 51) que son comunes en todos los casos estudiados:

Figura 51

Ámbitos de la coherencia entre el discurso y la práctica



Nota. Elaboración propia.

Cada ámbito posee unos factores determinantes para que las y los docentes posean unas actitudes y prácticas coherentes con el paradigma inclusivo crítico.

El ámbito del saber, que se observa en los elementos discursivos, se compone de unos referentes teóricos, unos referentes prácticos (o conocimientos prácticos) y unas experiencias vividas:

En el caso de Rosa, los referentes teóricos y prácticos se identifican dentro de la herencia de los MRP, sus experiencias vividas en escuelas renovadoras y la enorme experiencia docente que lleva consigo.

Hecho similar ocurre con Sote, quien define sus saberes como un repensar de experiencias vividas en escuelas singulares, la experimentación pedagógica y las lecturas que obtuvo avanzada su carrera al participar en los MRP.

Alberto, por su parte, expone unos saberes sobre cultura y sociedad que se conjugan con un conocimiento pedagógico legado de la pedagogía crítica, además de una vasta experiencia con el uso de metodologías colaborativas.

El ámbito de la ética, que se observa—al igual que su predecesor— en el elemento discursivo, se compone de un compromiso ético, unos referentes morales, un compromiso social, un amor por la humanidad y un deseo de transformación:

En el caso de Rosa el compromiso ético nace del deber moral que posee la docente por brindar la mejor educación a los niños y las niñas, esta moralidad ha sido forjada por experiencias vitales, por el legado de sus padres y sus compañeros y compañeras de los MRP y por los ideales políticos que ha defendido a lo largo de su trayectoria. Por otro lado, el amor es tangible en su discurso y es el que justifica el anhelo por transformar el mundo.

Sote también menciona el compromiso ético del o la docente desde un ámbito moral y político. Esta vez, a diferencia de Rosa, los referentes morales que posee Sote no son señalados de forma explícita, aunque tácitamente pueden ser identificados como todas aquellas personas que pasaron por su vida en ese momento que quiso hacer cambios en su práctica pedagógica. Por otro lado, el compromiso social de Sote se debe a su comunidad—su pueblo— por quienes siente un cariño que la lleva a desear el mejor de los futuros, sobre todo al estudiantado.

Alberto, al igual que Sote y Rosa, manifiesta que posee un compromiso ético que lo moviliza. Al igual que Sote, no menciona de dónde obtiene sus convicciones morales, sin embargo, señala que mucho en su vida ha sido motivado por su padre y las relaciones que ha forjado con personas apasionadas por la educación. El deseo de transformación de Alberto no es declarado a partir del amor hacia la humanidad, sino que es un anhelo de justicia que surge ante la injusticia, sobre todo la que sucede con colectivos minoritarios.

Dentro del ámbito de la acción, que se relaciona con los elementos prácticos, se encuentra la colaboración, la experimentación y el activismo:

Rosa es consciente de que la calidad del aprendizaje es superior cuando existe colaboración y ello se observa en su aula, cuando se la ve compartir con maestras de prácticas, familias y personas colaboradoras. Por otro lado, Rosa experimenta constantemente su práctica educativa, ejemplo de ello es que ningún proyecto realizado por las niñas y los niños que trabajan con ella es igual a otro. Finalmente, Rosa no se inmoviliza ante sus avances y convicciones teórico-prácticas, es una activista de la buena educación, por lo que siempre que puede estará dispuesta a movilizarse utilizando la herramienta que más le asiente: la educación.

Sote, por su parte, propone un liderazgo horizontal y colaborativo como directora —y como maestra— es fiel defensora de las técnicas de trabajo colaborativo (entre el estudiantado, con las familias y la comunidad educativa). Al igual que Rosa, gusta de la experimentación, los planes de trabajo que aplicó durante el tiempo de la investigación son ejemplo de esto. Por otro lado, aunque se declare mejor aprendiz que maestra, ha sido una activista por la formación crítica del

estudiantado de Magisterio, así como una luchadora empedernida por el derecho a la educación de los niños y las niñas de su pueblo.

Alberto promueve la colaboración entre las y los estudiantes de su aula por medio del Proyecto Roma y el Programa TEI y trabaja—cuando el contexto se lo permite— con el profesorado de su centro. La experimentación ha sido insigne en su trabajo, de hecho, ha sido reconocido por ser uno de los pocos que se aventuraron con Roma en la escuela Secundaria. El activismo es promovido por Alberto mediante su compromiso con la formación continua, la que no ha abandonado siquiera a unos meses de jubilarse.

Finalmente, en el ámbito de la reflexión, que se observa en la participación en redes docentes, la formación continua y el cuestionamiento y/o el autocuestionamiento, podemos mencionar que:

En el caso de Rosa la participación en el PID/GID de educación inclusiva de la UVa, así como en los MRP, ha reforzado sus deseos por seguir aprendiendo y enseñando lecciones transformadoras. La red y la conversación dialógica que se da en este contexto ha llevado a Rosa a exponer sus experiencias para que sean cuestionadas, repensadas o revaloradas en conferencias, libros y jornadas de reflexión, hecho que le brinda espacios valiosos para el cuestionamiento personal de su práctica.

En el caso de Sote sucede algo similar, con su participación en el PID/GID de educación inclusiva de la UVa, así como en el MRP Conspiración Educativa, ha logrado conseguir la confianza suficiente para abrir las puertas de su escuela, reforzando sus ánimos por seguir aprendiendo nuevas formas de educar desde la perspectiva crítica. Sote no teme a poner sus acciones en cuestionamiento, de hecho, ella quería participar de esta investigación para tener evidencias para evaluar su propia praxis, lo que denota ánimos de mejora continua.

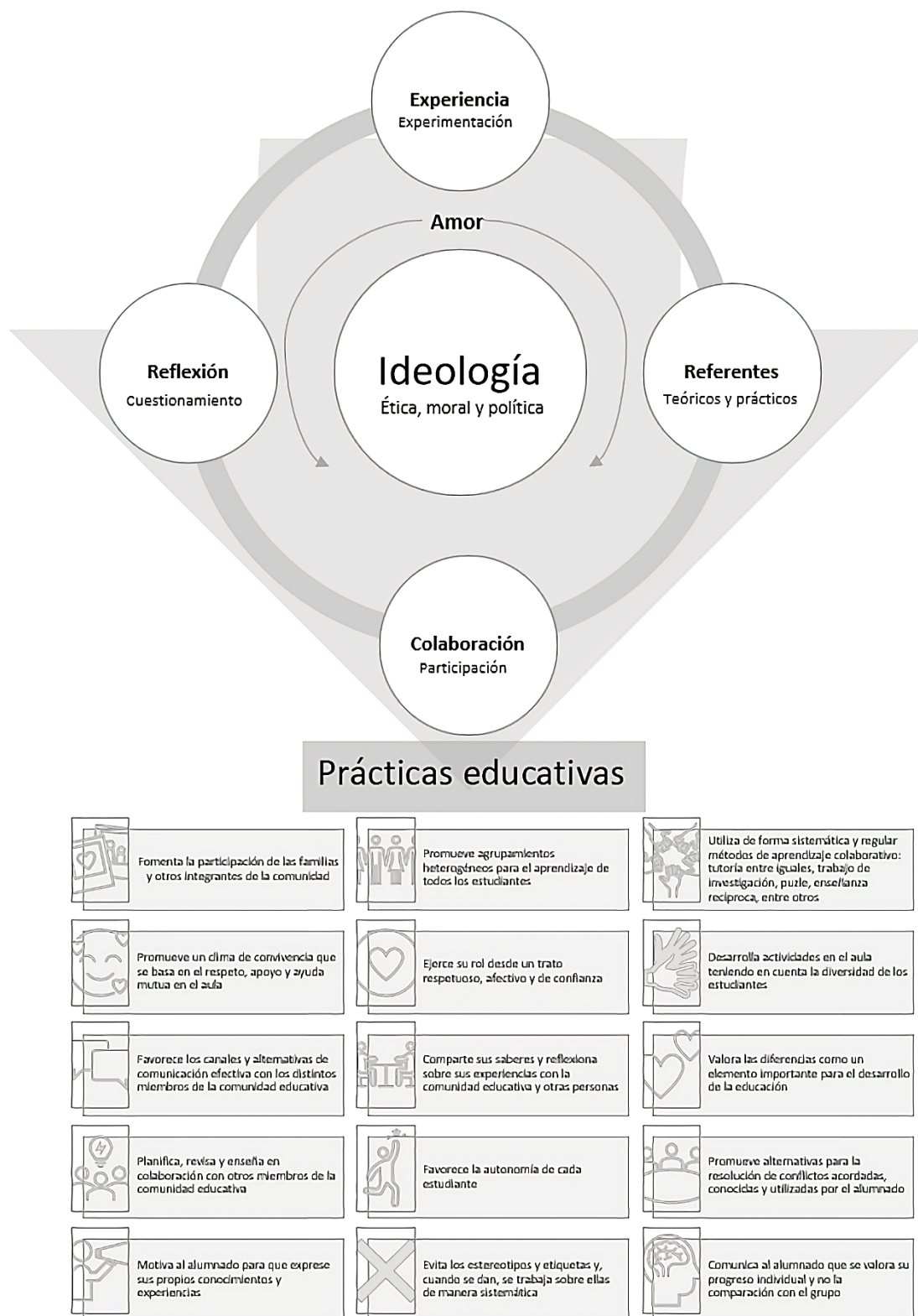
En el caso de Alberto, su participación directa en los CEFIRES y CEFIES, así como su relación con las comunidades educativas que pertenecen al Programa TEI, son la principal evidencia del trabajo en red. En su historia, el acceso a una formación continua ha sido una norma y ha recorrido diversas regiones del país buscando respuestas a sus cuestionamientos sobre la lucha que desarrolla para eliminar las desigualdades. En este punto de su historia, ha sido sincero en expresar que es momento del autocuestionamiento.

3. Relación entre las actitudes inclusivas y las prácticas inclusivas en los casos estudiados

En el apartado anterior describimos algunos de los factores que conforman los ámbitos que inciden en la coherencia entre el pensamiento inclusivo y las prácticas educativas de las personas participantes de la investigación. Sin embargo, como todo estudio humano, no pretendemos declarar que la presencia o ausencia de dichos factores sea vital para el desarrollo de prácticas inclusivas: el fenómeno es más un complejo entramado de relaciones (figura 52).

Figura 52

Relaciones entre los factores que inciden en la coherencia



Nota. Elaboración propia.

Las actitudes inciden en las prácticas educativas y el discurso y observación de tres casos singulares nos han brindado unas señas de lo que incide en el cumplimiento de esta relación:

La ideología de cada docente se desarrolla desde un compromiso ético y moral, sobre todo político, ya que sin este es imposible producir un pensamiento práctico que cuestione las formas de poder y otorgue importancia a la reconciliación de los sujetos para el bien común.

La ideología se rodea de un sentimiento que forja un deseo de transformación. En los casos estudiados el amor por la humanidad, sobre todo por los niños, niñas y adolescentes es la chispa que motiva al profesorado a buscar alternativas para mejorar. A este respecto, la consideración del alumnado como colectivo conformado por sujetos de derecho es la premisa que prima en el ideario docente inclusivo.

Dentro de las alternativas para mejorar encontramos algunas acciones fundamentales que inciden en el pensamiento práctico: la reflexión, la colaboración, los referentes teórico-prácticos y la experiencia. La primera de ellas surge de todo el proceso anterior y consiste en preguntarse constantemente si lo que se hace tiene una finalidad educativa coherente con la ideología y sentimientos que se profesan; la segunda corresponde a una opción y recurso para esa reflexión, con otras personas siempre se mejora y esto fomenta la participación; la tercera responde a la búsqueda por descubrir nuevas formas de pensar y practicar, la lectura de referentes o el acceso a formación permiten acceder, replantear y cuestionar el saber acumulado por años de tradición pedagógica. Por último, la experiencia es aquello que queda luego de la experimentación.

Finalmente, de este complejo entramado surgen algunas prácticas que exponen todo el camino recorrido y que poseen consonancias comunes que llaman la atención. En la figura 52 hemos mencionado algunas, las estudiadas a lo largo de nuestra propuesta investigativa, sin embargo, sabemos que hay más y no nos cerramos a esta posibilidad.

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. Preámbulo del capítulo

En el capítulo anterior hemos podido conocer los tres casos estudiados, así como las interpretaciones que se extraen de sus singularidades. Hemos logrado analizar y valorar algunas señas que definen la actitud de este profesorado inclusivo, su discurso y su propia práctica. Además, hemos conseguido reconocer algunos elementos que inciden en la relación de coherencia discursivo-práctica que exponen.

Como se puede observar a lo largo de esta tesis doctoral, la práctica pedagógica eminentemente inclusiva depende de unos factores reconocibles, que son enormemente complejos y están supeditados por variables que van más allá del acceso al conocimiento por medio de actividades formativas o la entrada de mayores recursos materiales y económicos a la escuela —algo que durante muchos años hemos escuchado como propuesta política para solucionar las diversas problemáticas que surgen al procurar el acceso, permanencia y aprendizaje de todas las personas— (Arias-Beltrán et al., 2007; Duk et al., 2019).

En otras palabras, los casos estudiados nos enseñan que es necesario comprender que hasta el momento hemos cometido graves errores al simplificar o pervertir el verdadero significado de la inclusión educativa —sobre todo en lo relacionado con la formación inicial del profesorado— y

que, al parecer, hemos creado un sistema más técnico que moral para una profesión que no surge sin un compromiso centrado en los derechos de las personas.

Con estas ideas en mente, presentamos el capítulo final de esta tesis doctoral, que tiene dos objetivos particulares, el discutir los resultados con lo expuesto en el estado de la cuestión y el presentar unas conclusiones que puedan cerrar este informe, pero dar pie a futuros proyectos.

En el apartado de discusión buscamos ahondar en los hallazgos de la investigación por medio de un ejercicio de pensamiento crítico que valore, de forma justificada, los aportes que posee nuestra investigación respecto a lo expuesto en el capítulo III.

En las conclusiones aportaremos algunas respuestas a nuestras preguntas de investigación utilizando como hilo conductor los objetivos generales y específicos que hemos propuesto en el capítulo IV. A ello sumaremos una descripción de los principales aportes que nuestro estudio de casos lega a la línea de estudios, señalando sus limitaciones. Finalizamos el apartado exponiendo una prospección del estudio que motive el desarrollo de investigaciones futuras.

2. Discusión de los resultados

2.1 Sobre el pensamiento docente para la inclusión

El pensamiento docente para la inclusión educativa que hemos querido desarrollar en esta tesis doctoral se compone de unos elementos que hemos fundamentado en el capítulo II: 1) el significado de la inclusión educativa expuesto por el profesorado y 2) las actitudes frente a la inclusión educativa.

2.1.1 El concepto de inclusión educativa

El significado de la inclusión educativa en la literatura suele construirse desde un marco común orientado al deber de desarrollar una educación justa y equitativa para todos y todas. Para justificar esta declaración, se suele utilizar como principal argumento la obligación de las naciones de cumplir lo pactado internacionalmente citando los enunciados de la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), la Declaración mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) o la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), por mencionar algunos.

Este argumento, que no tiene incoherencia con los postulados de la inclusión educativa, tiende a ser desarrollado de forma difusa y excesivamente generalizada (Calvo y Verdugo, 2012), sometiendo a la escuela y a quienes trabajan en ella a cumplir los acuerdos de forma impositiva y poco reflexiva. Muchas veces el profesorado desconoce el contenido de los tratados o los conoce

sin haber descubierto las finalidades que persiguen, su verdadero significado y los ideales que buscan defender (Graham, 2020).

La imposición acrítica es uno de los errores que más han perjudicado al concepto de educación inclusiva que en estas líneas se defiende. Porque la imposición nos lleva a una interpretación sesgada y simplista que nos aleja de una verdadera construcción de argumentos que puedan erigirse como una bandera de lucha.

Nuestra investigación, en este punto, lleva este argumento más allá, situando el conocimiento de los pactos que la humanidad ha desarrollado como un legado de transformación de una situación injusta. En nuestra investigación, al igual que en estudios como los de Russak (2016), Schlessinger (2017) o Tamakloe (2018), el y las docentes observan el marco internacional contenido en documentos como la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración de los Derechos del Niño o la Declaración de Incheon como un recurso ideológico y práctico (uno de muchos más).

Un segundo punto de controversia que señala nuestra investigación es el necesario cuestionamiento de la confusión entre la integración educativa y la inclusión educativa.

En general, existe bastante evidencia sobre la confusión teórica entre ambos paradigmas, de hecho, autores y autoras que abordan la importancia de la actitud sobre la práctica educativa inclusiva como Hersh y Elley (2019), Young et al. (2017) y Bešić et al. (2016), exponen que la inclusión educativa para el profesorado sigue y seguirá siendo un sinónimo de la integración educativa, a no ser que ofrezcamos soluciones que apunten a lo contrario.

Queremos detenernos en este punto, porque como bien dijimos en el capítulo III de esta tesis doctoral, más de la mitad de los estudios recientes sobre actitudes y prácticas docentes inclusivas exponen que el profesorado suele caracterizar la inclusión solo como la presencia de personas con “peculiaridades” en la escuela. En este aspecto, autores como Sharma y Mannan (2015) y Wapling (2016) argumentan que algunas veces, el punto de partida de los estudios es el propio alumnado que “genera” interrupciones al flujo normativo de la instrucción.

En nuestra investigación, el profesorado participante señala que la situación problemática no se relaciona con el alumnado, sino con todos los elementos y situaciones que nos han hecho tender a señalar el problema en él. En este sentido, la situación problemática no es otra que los enfoques de normalización y déficit. Así, las personas participantes de nuestra investigación suelen ubicar el problema en las propias barreras que existen en el sistema educativo (y social), como la existencia de escuelas privadas y concertadas, la existencia de aulas de educación especial o la

mala gestión de los apoyos, al igual que autores y autoras como Ainscow (2005), Ainscow et al. (2003), Armstrong y Barton (2008), entre otros y otras.

Ahora bien, en lo concerniente a la forma en la que los y las docentes ven al estudiantado que pertenece a algún colectivo vulnerable, podemos señalar a todas luces, que nuestro estudio entra en consonancia con autores y autoras como Bešić et al. (2016), Carew et al. (2019), Damianidou y Phtiaka (2017), Ferreira et al. (2015) o Hersh y Elley (2019), quienes señalan que los y las docentes inclusivos ven como una oportunidad y con alegría —además, como un recurso educativo muy valioso— que niños y niñas con diversas peculiaridades compartan un mismo espacio educativo. En este punto, nuestra investigación, a diferencia de las anteriores, suma que el trabajo con colectivos que han sido tradicionalmente excluidos debe realizarse con responsabilidad, brindando valor a la situación personal de cada niño o niña, sobre todo a su cultura, algo que entra en consonancia con la teoría de Ladson-Billings y Donnor (2012). En nuestros estudios de caso se menciona en diversas oportunidades cómo las personas gitanas, migrantes y en situación de discapacidad, pueden enseñar a las demás lecciones importantes sobre la vida, desde compartir un idioma hasta valorar otras formas de significar el mundo. También apuntan a que esta inclusión se debe llevar a cabo respetando en todo momento los derechos humanos.

En cuanto a quiénes asumen la responsabilidad del desarrollo de la inclusión educativa dentro de las escuelas, los hallazgos de nuestra investigación son similares (aunque no iguales) a los de Gunnporsdottir y Bjarnason (2014), Hersh y Elley (2019), Majoko (2016), Tamakloe (2018) o Zhu et al. (2017), quienes sitúan la responsabilidad en las maestras y los maestros, sobre todo en aquellos contextos en los que no hay ánimos generalizados de transformar la escuela. Estos datos deben ser analizados desde una perspectiva crítica, pues la implantación y fortalecimiento de procesos inclusivos no puede personalizarse en un colectivo específico, ya que es, en esencia, colaborativo. A este respecto, el estudio que exponemos en estas líneas es consciente de la importancia del rol docente en un sistema en el que cada persona debe poner de su parte. De hecho, todos los casos se exponen desde una perspectiva en la que el y las docentes dependen de la comunidad para efectuar prácticas orientadas al cambio.

Otro elemento que aporta a la construcción de un significado sobre la inclusión educativa, por parte del profesorado, es la identificación que realiza este de las incoherencias y barreras que existen en el sistema para alcanzar sus fines.

Nuestra investigación sugiere que una de las barreras más difíciles de superar es que en la escuela existen personas que no están convencidas de la importancia de su rol para producir cambios o,

simplemente, no presentan motivaciones o interés por salir del *statu quo*. Esta barrera tiene dos amplias dimensiones; una ligada al escaso desarrollo de un compromiso ético que nazca del amor que la propia interacción educativa genera; y otra ligada a la carencia de formación moral y didáctica, ya que es común que maestras y maestros no tengan acceso a referentes y experiencias, durante la educación formal, que señalen la importancia de su labor para la consecución de los derechos humanos (Garzón et al., 2016; Gómez et al., 2017).

Otro elemento que destacamos sobre este punto, y que es uno de los principales temas tratados en esta investigación, es la potente barrera que supone para el y las participantes de este estudio la incoherencia discursivo-práctica que exponen algunas personas que conforman las comunidades escolares respecto al desarrollo de efectivos procesos de inclusión. Autores y autoras como Carew, et al. (2019), Damianidou y Phtiaka (2017) y Elder et al. (2015) defienden que parte del profesorado reproduce prácticas educativas que se definen como inclusivas sin una reflexión previa sobre sus finalidades pedagógicas, y menos, una adecuación al contexto educativo. Nuestro estudio, en este eje, defiende que ciertas prácticas han sido reconocidas por sus aportes, pero que jamás su reproducción debe desarrollarse sin servir a una finalidad inherentemente educativa.

El y las docentes que participaron en nuestro estudio dan sentido a la inclusión educativa de una forma rebelde y políticamente activa. En este punto, la inclusión representa una bandera de lucha que lleva a quienes la desarrollan a exponer cierta insubordinación respecto a lo que es perjudicial para el logro de los fines de la educación para todas las personas. Sobre este tema hablan autoras y autores como David y Kuyini (2012), Engelbrecht, et al. (2015) o Kaur et al. (2016) que exponen que existe profesorado que cree en las convicciones de la educación inclusiva, pero se ve superado por las condiciones laborales (el currículum impuesto o las normativas administrativas). Nuestra investigación expone que la convicción por sí misma no genera cambios, un maestro o una maestra que no rompe las reglas ante la injusticia no está aportando al desarrollo de escuelas inclusivas.

2.1.2 Actitudes hacia la inclusión educativa: sentimientos, anhelos, saberes y pensamiento práctico

Sin una actitud docente positiva respecto a los fines de la educación inclusiva es lógico que falten alicientes para asumir prácticas educativas transformadoras. Con esto en mente, nuestra teoría busca defender que la actitud inclusiva es —a diferencia de lo que exponen autores como

Avramidis y Norwich (2002)— aquella disposición de las personas que resulta de la conjunción de unas intenciones personales, un proceso cognitivo y un ideal práctico (Gimeno Sacristán, 1998).

La intención personal, en nuestra teoría, surge de unos sentimientos y anhelos por alcanzar un ideal de justicia, equidad, igualdad y solidaridad. En este punto, el principal elemento que defiende nuestro trabajo es que el profesorado inclusivo —Rosa, Sote y Alberto, en particular— anhela cambios para el bien de todo su estudiantado y que este anhelo se fundamenta en el amor, la indignación, el utopismo y la identidad política.

Últimamente, la investigación educativa ha tendido a menospreciar o aislar la importancia del sentimiento como fuente de transformación (Ruiz, 2011). Para nosotras esto es una equivocación heredada de una larga tradición academicista con la que no estamos de acuerdo. De hecho, nuestro trabajo plantea que es fundamental no dejar de lado la convicción de que educar es un acto amoroso (Freire, 1992).

El y las docentes que participan en nuestra investigación establecen que la educación inclusiva requiere ir en contra de lo normativo, por lo que demanda una actitud revolucionaria. Autores como Romão y Romão (2021) o López Melero (2012) están de acuerdo con esta declaración y la fundamentan en dos sentimientos particulares: el amor y la indignación. Freire (1992) explica que esto responde a nuestra misma humanidad y que es uno de los fundamentos de la coherencia discursivo-práctica, por lo que, en síntesis, el sentimiento hace que el maestro o la maestra luche por construir la emancipación de su alumnado.

Por otro lado, nuestro estudio expone que el sentimiento del profesorado es un estímulo al activismo. Rosa, Sote y Alberto, cada uno a su manera, identifican sus sentimientos y los utilizan para alentar unas acciones que difunden en cada uno de sus contextos. Ladson-Billings (2004) llama a este fenómeno activismo moral, y es el primer paso para validar nuevas epistemologías, la mayoría, contrahegemónicas.

Ahora bien, el anhelo por una educación inclusiva que expone el profesorado inclusivo que participa de nuestra investigación se basa en una identidad política particular, muy consonante con el progresismo de izquierdas (Giroux y Proasi, 2019). Autores como Freire (1994) y Fishman y McLaren (2000) denominan a esta acción “utopismo” y esta es una de las líneas de reflexión más prolíficas de la pedagogía crítica.

El utopismo que se observa en nuestra investigación, al igual en la de Caparrós y García-García (2021), está en contra del discurso fatalista. Los y las maestras comprometidos con el discurso

transformador señalan que hay muchas personas que buscan hacernos creer que el mundo no puede ser distinto a lo que es y recurren a la esperanza para elaborar planes de acción coherentes con sus contextos. Esta esperanza no es infundada, se basa en un optimismo que nace del acceso a al conocimiento, en este punto, Bourdieu (2002) o Dewey (1970) exponen que las personas que luchan contra los sistemas son intelectuales y líderes, además, como son conscientes de que la posibilidad de cambio es colectiva, naturalmente suelen unirse para “fundar proyectos y acciones realistas, estrechamente ajustadas a los procesos objetivos del orden que buscan transformar” (Bourdieu, 2002, p.34).

Antes de proseguir con esta idea no queremos dejar de mencionar la importancia que tiene el acceso al saber pedagógico. En nuestra investigación, Rosa, Sote y Alberto declaran que su mirada sobre la educación cambió cuando accedieron a unas lecturas y unas experiencias formativas específicas, las cuales fueron reforzadas por su participación en grupos de reflexión (MRP en el caso de Rosa y Sote y Proyecto Roma en el caso de Alberto). Ahora bien, es necesario que clarifiquemos que no nos referimos a un saber cualquiera —como defienden autores y autoras como Almonacid-Fierro et al. (2014)— sino a un saber teórico comprometido con el propio utopismo, como exponen, por ejemplo, los y las referentes de la Escuela Nueva o de la pedagogía crítica: Dewey, Freinet, Freire, Pestalozzi o Wallon, por mencionar a quienes han sido mencionados a lo largo de los estudios de caso que desarrollamos.

Giroux (1983) en *Teoría y Resistencia en Educación*, señala que el utopismo en las escuelas puede jugar un papel productivo de resistencia y reproductor de transformaciones. El profesorado comprometido da espacio a prácticas que acerquen al estudiantado a pensar críticamente, asumir riesgos y resistir las formas dominantes de exclusión y/u opresión. Por otro lado, en esta misma teoría, el y la docente que rescata la agencia de la humanidad ante la injusticia, no rechaza la autoridad, sino que la asume para establecer unos propios principios pedagógicos destinados a formar ciudadanos activos de la democracia.

Por todo lo anterior, atribuimos al profesorado inclusivo el rol de agente investigador (Carr y Kemmis, 2003), pues apuesta por aportar a su entorno a través de la investigación de su propia práctica que se expone como ideología emancipadora, desde una perspectiva políticamente activa.

Pocos estudios se han atrevido a identificar la incidencia del activismo político docente para el desarrollo de procesos de inclusión educativa en la escuela obligatoria. En España, al igual que el estudio que se expone en estas líneas, encontramos autores como Díez-Gutiérrez (2020) u Olmos-

Alcaraz (2007) que lo tratan como elemento transgresor en contextos de alta vulneración social. Pensamos que esta carencia de estudios se puede deber al miedo público que genera otra de las grandes confusiones conceptuales que vemos en educación: confundir el adoctrinamiento con el desarrollo del pensamiento crítico (ver más en Dallsen et al., 2020).

Finalmente, no queremos dejar de mencionar que las actitudes de las y los docentes inclusivos se componen de un pensamiento práctico.

En nuestro estudio el pensamiento práctico se funda en lo que expusimos con anterioridad a lo que se le deben añadir dos elementos fundantes: la reflexión y la experiencia.

Nuestro estudio identifica el pensamiento reflexivo como un proceso vital para las y los enseñantes que buscan una buena educación. Las personas que participaron en esta investigación indican que la reflexión personal sobre la práctica pedagógica es buena, pero que es mucho mejor cuando se comparte. A partir de este hallazgo podemos declarar que el profesorado inclusivo compone su *habitus* reflexivo (Perrenoud, 2007) —o sea, todas aquellas optimizaciones que generan sobre situaciones educativas hipotéticas o reales— con un grupo de compañeros y compañeras con los que comparten una identidad ideológica y moral.

No queremos dejar de mencionar la importancia que posee esta forma de enfrentar la profesión docente. Nosotras, al igual que un puñado de autores y autoras ligadas al paradigma crítico de la educación inclusiva (Pedreira, 2011; Ortiz-de Santos y Torrego-Egido, 2017; Santamaría-Cárdaba et al., 2018, por mencionar algunas), destacamos la urgencia que tenemos por la creación y fortalecimiento de redes de profesorado crítico para iniciar procesos de inclusión educativa. En este punto, el fundar y fortalecer los MRP es vital.

Por otro lado, el acceso a experiencias es otro de los elementos que surgen del análisis de nuestros casos. Rosa, Alberto y Sote exponen que el haber tenido experiencias en las que observaron cómo se realizaban avances para alcanzar los fines de la educación inclusiva les motivó a pensar nuevas alternativas de acción en sus propios contextos. Autores como Colomo y Gabarda (2021) o Leal y Urbina (2014) analizan esta alternativa con grupos de maestras y maestros en formación y algunas de sus conclusiones son esperanzadoras: los grupos que tienden a exponer unas actitudes más favorables respecto a los desafíos de la inclusión educativa, suelen exponer expectativas más altas en su estudiantado o desarrollan repertorios prácticos más diversos y colaborativos.

Enfatizamos, para finalizar este punto, que las experiencias docentes a las que acceden los maestros y las maestras que trabajan por la transformación del sistema educativo son coherentes

con los fines de dicha transformación, aunque una vez formado el pensamiento crítico pedagógico, el observar experiencias de exclusión también puede aportar fuentes al desarrollo del pensamiento práctico (Susinos, 2009).

2.2 Sobre las prácticas educativas para la inclusión

En el capítulo III de esta tesis doctoral hemos identificado una lista de prácticas educativas inclusivas que muestran coherencia con el desarrollo del marco teórico de nuestro estudio. Expondremos cómo son desarrolladas en nuestra investigación, así como en la literatura de referencia.

2.2.1 Sobre el fomento de la participación de las familias y otros integrantes de la comunidad

La literatura ligada al paradigma crítico de la educación inclusiva suele señalar que la presencia de otros adultos (familiares, maestros y maestras en prácticas, entre otros y otras) en los procesos educativos genera una oportunidad para reformular las finalidades de la enseñanza para el alumnado (Booth y Ainscow, 2008; Fernández Batanero, 2013; Moliner et al., 2017). En nuestra investigación, en el caso de Rosa y Sote esta práctica se ha hecho común, sin embargo, en el caso de Alberto, las condiciones del contexto no lo han permitido.

La participación de las familias y de personas en las actividades educativas es una práctica que intenta desarrollar una simbiosis entre los integrantes de una comunidad educativa o sociedad. El o la docente incluso al invitar a otras personas al aula expone la importancia de su presencia y su acción, mientras que las personas que colaboran descubren que pueden ser un aporte para que niños, niñas y adolescentes aprendan de otras formas. Por otro lado, la simbiosis, al dar resultados satisfactorios para ambas partes se alimenta de nuevas acciones y propuestas que reproducen un ciclo de cooperación (Fernández Batanero, 2013; Kantavong, 2017).

No es común que se vea esta práctica en las escuelas tradicionales por motivos relacionados al pensamiento docente. Estudios como los de Galián et al. (2018) o Santos-Rego et al., (2019), señalan que el profesorado posee reticencias previas sobre la participación de las familias que les impiden producir acciones colaborativas: el pensar que padres y madres están ocupados con el trabajo o que la administración educativa no permitirá el ingreso de personas externas al aula por motivos ligados a la seguridad son las principales razones que se observan.

Nuestro estudio no posee consonancia con lo que expone la literatura. En el caso de Alberto se observa la intención de colaboración y se produce la comunicación con otras personas para

producir proyectos transformadores, pero algunos de estos acuerdos no llegan a buen puerto porque actúan una serie de barreras: las familias no asisten porque poseen compromisos laborales o los apoyos no ingresan por trabas burocráticas o administrativas. El primer problema se puede justificar por dos razones, las familias del estudiantado de PMAR se caracterizan por pertenecer a colectivos vulnerados, por lo que interés económico prevalece o existe menos flexibilidad para la solicitud de permisos laborales; el segundo problema es administrativo, la escuela secundaria posee un enfoque centrado en el rendimiento y el éxito (Monarca, 2013), por lo que dedicar esfuerzos que salgan de este paradigma es más complejo que en la educación infantil o primaria.

2.2.2 Sobre la promoción de agrupamientos heterogéneos

La organización por agrupamientos heterogéneos busca acabar definitivamente con la falacia de la homogeneidad y uniformidad de los grupos que ha imperado durante el último siglo en la escuela tradicional, sobre todo, la pública (López Melero, 2012; López Melero et al., 2016). La institución escolar, cuando dispone al estudiantado en grupos de diferente edad, género, procedencia, etc., puede aprovechar al máximo las posibilidades de interacción entre niños, niñas y adolescentes, dando lugar a proyectos educativos más diversos y ricos (Rappoport y Echeita, 2018; Moliner et al., 2017). Sin embargo, es poco común que existan proyectos educativos que aprovechen esta oportunidad, porque la organización por edades y niveles está declarada en la ley y, aunque se ha flexibilizado la decisión de la escuela por optar a otras formas para agrupar al estudiantado, la innovación no ha sido significativa (García-Pedraza, 2015).

En los casos estudiados se observan realidades muy disímiles. En el caso de Rosa, la escuela en la que trabaja se organiza por grupos de edad y nivel, por lo que la maestra intenta soslayar las dificultades abriendo su aula al ingreso de niños y niñas de los grupos de primaria (ejemplo que se ve en estudios como el de García-Vila et al., 2018). Para alcanzar este objetivo ha dialogado con sus colegas del centro, quienes le han permitido algunas intervenciones que han resultado bastante educativas. Autores como Cortez-González et al. (2018) o Darretxe-Urrutxi et al. (2021) defienden que la colaboración interdocente es fundamental para desarrollar proyectos colaborativos con la diversidad del estudiantado cuando las escuelas están organizadas tradicionalmente.

En el caso de Sote las cosas resultan de forma distinta y la literatura ha tratado este tema de manera particular (Hamodi, 2014; Tremps, 2014). Al liderar un CRA la maestra necesita de los agrupamientos heterogéneos para mantener en pie el proyecto educativo. En algunos grupos, sobre todo en las aulas de pueblos más pequeños; niños y niñas de infantil comparten con niñas

y niños de primaria y esto no produce interrupciones en los procesos formativos. Sin embargo, en las aulas que tienen más alumnado, la escuela se ha decantado por reunir a grupos de niños y niñas por edades similares para responder a las solicitudes de la normativa educativa autonómica. La comunidad educativa, consciente del valor de la heterogeneidad, se reúne varias veces al mes para desarrollar proyectos en los que trabajan en colaboración todos los grupos de la escuela, es un ejemplo que autoras como Lopes y D'Ambrosio (2016), titulan como insubordinación creativa.

El caso de Alberto es diferente, pues en un intento del sistema por mejorar las oportunidades de los y las jóvenes con bajo rendimiento, ha tenido que trabajar con grupos excesivamente homogéneos. PMAR se caracteriza por tener alumnado con bajo rendimiento y esto representa una fatalidad para la posibilidad de implementar los fines de la educación inclusiva. Autores como Castillo-García et al. (2016) o Echeita y Serrano (2020) señalan que PMAR representa una forma de exclusión porque en el grupo no existe la diversidad suficiente para facilitar la flexibilidad de roles, la valoración de la diversidad, la capacidad de trabajo en equipo, etc. Alberto intenta tirar de ciertas prácticas innovadoras, aferrándose a los ánimos de un estudiantado sistemáticamente maltratado y logra alcanzar algunas de las finalidades educativas que persigue, pero el proceso se vuelve agotador y lento ante la excesiva cantidad de temas que desarrolla el currículum de educación secundaria.

2.2.3 Sobre el uso sistemático y regular de métodos de aprendizaje colaborativo y dialógico

Nuestra investigación, al igual que la de Rappoport y Echeita (2017), destaca que a través de la cooperación es posible que las niñas, niños y adolescentes desarrollen habilidades comunicativas y sociales que resultan esenciales para la formación de ciudadanos y ciudadanas, como la empatía, la argumentación, la construcción del espíritu crítico, el respeto por la diferencia, la negociación, la capacidad de trabajo en equipo y la resolución de problemas comunes.

En los casos estudiados, así como en la investigación de Saloviita (2017), Muntaner et al. (2016) o López Melero (2012), se puede ver cómo cada docente, a su manera y en función a sus finalidades educativas, utiliza una serie de estrategias y métodos en donde el diálogo y el trabajo grupal es fundamental.

A los hallazgos de la literatura, nuestra investigación suma un nuevo punto: los y las docentes que buscan el desarrollo de la inclusión no siguen al pie de la letra las pautas indicadas por los métodos, sino que —con un enfoque fuertemente renovador y experimental— las transforman y adaptan a la situación específica de su grupo, por ello, los grupos interactivos, el trabajo por

proyectos, la enseñanza recíproca, la tutoría entre iguales, el Proyecto Roma, etc., que se observan en los casos estudiados no se implementan como la versión pura que exponen los autores y las autoras de referencia.

2.2.4 Sobre la promoción de un clima de convivencia que se basa en el respeto, apoyo y ayuda mutua

Rosa, Sote y Alberto, además de saber que el estudiantado va a la escuela a aprender a pensar de forma crítica, también saben que el aprendizaje se construye entre las personas y que, por tanto, el aprendizaje conlleva convivencia. Fernández y Cortés (2017), sobre esto señalan que en las aulas es necesario, entonces, establecer normas de convivencia desde la libertad y desde la equidad, algo que refuerzan autoras y autores como Muntaner (2017) y Canales et al. (2018).

En los tres casos estudiados vemos como las reglas se plantean desde la toma de conciencia del grupo, en asambleas colectivas (parlamentos en el caso de Rosa). En los tres casos las normas de convivencia se llevan a la reflexión y en el caso de que alguna persona incumpla el acuerdo del grupo se dialoga sobre los porqués del asunto (sin juzgar al infractor). Este hecho favorece que el estudiantado vivencie una aproximación valiosa al concepto democracia (Gajardo, 2021; Gajardo y Torrego-Egido, 2022).

En el caso de que la convivencia se viera fragilizada por detonantes externos que no puedan ser sobrellevados por el estudiantado (como sucede en el caso de Alberto), el profesorado asume un rol mediador que no buscará solucionar el problema, sino que guiará al alumnado a buscar alternativas dialógicas. Este tipo de rol es analizado en la literatura de Merchán et al. (2019) u Obaco (2018), como un paso previo necesario en aquellos contextos que buscan el desarrollo de valores ciudadanos en el estudiantado que procede de contextos sociales vulnerables.

2.2.5 Sobre el ejercicio del rol docente desde un trato respetuoso, afectivo y de confianza

El fomento de relaciones de confianza dentro de la escuela, desde el trato amigable, respetuoso y amoroso, es una práctica poco abordada en la literatura sobre educación inclusiva (Fernández y Cortés, 2017), pero que, según nuestra teoría, es una de las prácticas más importantes a desarrollar en una escuela cada vez más orientada a la competencia.

En los casos estudiados se observa la promoción de un objetivo similar al que exponen Booth y Anisow (2002) en el *Index for Inclusion*: el maestro y las maestras exponen como un compromiso para propiciar un trato acogedor a los y las estudiantes y a sus familias. En todos los casos esto

produce facilidades para establecer canales de diálogo y un mayor involucramiento del alumnado en los procesos de aprendizaje. De hecho, en el caso de Sote los niños y las niñas declaran tener una mayor autoestima académica cuando van a su escuela y se sienten más capaces de aprender juntos porque se sienten respetados.

El espacio acogedor como potencial inclusivo generalmente se trata en la literatura desde el ámbito arquitectónico (Sanahuja et al., 2020), algo que podemos corroborar en el aula de Rosa y en la escuela de Sote, sin embargo, nuestra investigación centra su enfoque en lo acogedora que puede resultar la acción o el discurso del profesorado.

2.2.6 Sobre el desarrollo de actividades en el aula teniendo en cuenta la diversidad del estudiantado

La diversidad existente, es real y cotidiana en la escuela y debe tratarse desde la tolerancia, la apertura, la variabilidad de objetivos, materiales y la aplicación de un sistema flexible y abierto que garantice la progresión de todo el estudiantado (Muntaner, 2017). En nuestra investigación el profesorado inclusivo da espacios a la participación, voz y voto de cada persona sobre su propia forma de aprender que, a su vez, corresponde a un recurso educativo significativo.

Autoras como Moliner et al. (2017) y Flores et al. (2017) señalan que algunas de las actuaciones de éxito que también exponen el y las maestras participantes de nuestro estudio, a saber; el trabajo por proyectos, el aprendizaje y servicio o tertulias dialógicas, brindan espacios únicos para la reproducción de actividades que tomen en cuenta la diversidad del alumnado, ya que desde estos medios los niños, las niñas y los y las adolescente pueden reflexionar sobre lo que desean aprender y cómo desean aprenderlo, siendo el profesorado quien facilita que estas reflexiones se cumplan sin imposiciones.

En el caso de Alberto esto se ve en la creación de proyectos Roma y en la apertura a analizar temas que rara cabida tienen en la escuela; en el caso de Rosa, los niños y niñas hacen listas de preguntas que quieren responder para dar inicio a proyectos que luego difunden por la comunidad y en el caso de Sote el alumnado se traslada a la comunidad para aprender a solucionar algún problema que compartan. Estos son solo ejemplos de algunas prácticas que vimos durante nuestro trabajo de campo.

Como se puede ver, en estos tipos de propuestas, hay un criterio en común: cada persona aprende sin necesidad de recurrir a una enseñanza expositiva centrada en la materia. Este hallazgo es concordante con investigaciones como las de Navarro-Montaño (2014) o Rojas-Abarca et al.

(2019), que exponen cómo los procesos de aprendizaje se vuelven más amenos cuando el profesorado enseña respetando la diversidad de su alumnado.

2.2.7 Sobre los canales y alternativas de comunicación efectiva

La creación de canales de comunicación efectiva entre estudiantes, familias, otros y otras docentes y la comunidad educativa en general es el medio para producir otras prácticas coherentes con los fines de la educación inclusiva. Nuestro estudio, al igual que el de Fernández Batanero (2013), caracteriza la capacidad comunicativa del profesorado como un elemento que se compone por la escucha activa y empática, la capacidad de generar diálogos y situaciones destinadas a la reflexión y a fomentar una toma de decisiones democrática.

En nuestros casos, el profesorado no posee horarios destinados a la comunicación con las personas que componen su red de colaboración: está dispuesto y dispuestas todo el tiempo a escuchar y responder a las necesidades que puedan surgir, las ideas que puedan emerger o las problemáticas que se necesiten solucionar.

Nuestro estudio, al igual que el de Kantavong (2018), Canales et al. (2018) y Moliner et al. (2017) expone que esta práctica es la que más aporta a la participación e implicación de las familias en los procesos educativos de los y las estudiantes, pues facilitaría el trato directo con los y las informantes.

La comunicación no tiene que ser compleja, basta con que él o la docente posea la disposición de hablar con otros y manifieste su necesidad de esta interacción: los grupos de *WhatsApp*, el correo electrónico o las propias llamadas telefónicas entran en esta consideración. Pero más importante es el tiempo que suele dedicar el o la docente a hablar con las personas que les rodean de forma presencial, mediante el diálogo directo. Rinaldi (2021), hablando de la pedagogía de la escucha, señala que la mera conversación que se da en los recreos o en horarios de entrada o salida son un gran aliciente a la implicación entre sujetos en una comunidad escolar.

2.2.8 Sobre el compartir saberes y experiencias con la comunidad educativa y otras personas

Nuestra investigación defiende que los y las docentes deben ser capaces de comunicar su experiencia como aprendices y expertos en educación a la comunidad, sin ánimos de reproducir los discursos irreflexivos de teorías que les son ajenas.

Estudios como los de Oteso y Caballero (2017) o Molina y Blasco (2017) señalan que la relación comunitaria propicia acciones que extienden el impacto educativo de la escuela más allá del aula. Según esta teoría, los niños por medio de la colaboración externa son capaces de comprender el valor de lo público y se sienten más afines a conceptos como la solidaridad y la cooperación

En los casos que estudiamos, el y las docentes señalan su necesidad de enseñar y aprender con la comunidad. Rosa, Sote y Alberto no solo comparten sus saberes en jornadas de formación docente (inicial o continua), también están dispuestos a aprender de otras personas, asistiendo a jornadas de reflexión, formación o difusión de los ideales de la escuela inclusiva. En este eje, para él y ellas, el compartir y valorar experiencias presentes y pasadas, utilizándolas como elemento para la educación, se transforma en un imperativo que humaniza y rescata la labor de las personas que son expertas en educación.

Estudios como el de Muntaner (2014), Valls-Carol et al. (2014) y Zhu et al. (2017) describen experiencias similares a la nuestra, en las que el profesorado, al iniciar una reflexión compartida y profunda sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje con la comunidad humana que le rodea, dan paso a la creación de redes colaborativas o proyectos que buscan solucionar problemáticas comunes dentro de su propio contexto.

2.2.9 Sobre el valor de las diferencias

Los hallazgos de nuestra investigación, al igual que las de Booth y Ainscow (2002) y Echeita (2016), consideran la diversidad como un recurso para apoyar el aprendizaje.

Rosa, Alberto y Sote aprovechan las peculiaridades de su estudiantado como un recurso valioso del aprendizaje, siguiendo una línea similar a la que explican López Melero et al. (2016). En primer lugar, el saber y la experiencia del estudiantado que pertenece a minorías puede ayudar a enseñar nuevos marcos de valores dispuestos al servicio del respeto y la comprensión por la diferencia; en segundo lugar, las diferencias de los grupos minoritarios se analizan desde la singularidad, por lo que el profesorado excluye el uso de etiquetas de la diferencia; en tercer lugar, las anteriores exposiciones no son contrarias al hecho de que todas las personas son diferentes, por lo que existen recursos ilimitados al servicio del aprendizaje (Moliner et al., 2017; Valls-Carol et al., 2014).

Rosa, por señalar un ejemplo de los casos estudiados en esta tesis doctoral, no enfatiza que un o una estudiante sea o no migrante, sino que les invita a enseñar a sus compañeros y compañeras algo que le guste mucho de su propia cultura, para producir curiosidad desde el entusiasmo.

Moliner et al. (2017), conforme a estos hallazgos, señalan que las diferencias en las aulas no se deben tratar como una limitación, sino como una oportunidad de aprendizaje, por ejemplo, las diferencias idiomáticas pueden dar lugar al aprendizaje de nuevos idiomas (esto podemos verlo bien en el caso de Sote).

2.2.10 Sobre la planificación, revisión y enseñanza en colaboración con otros miembros de la comunidad educativa

Desarrollar los ideales de la educación inclusiva puede resultar de forma efectiva cuando la comunidad expone un discurso común centrado en unas finalidades educativas coherentes con el derecho a la educación de las personas. Estudios similares al nuestro (Shank, 2006; Pujolàs, 2009) señalan que la colaboración y reflexión sistemática en la escuela —personal, interindividual, en grupo y en el nivel organizativo— producen en las comunidades educativas una capacidad de interpretación crítica que puede producir transformaciones al mediano plazo.

En este trabajo se ve que el y las protagonistas de nuestro estudio no conciben una educación en la que ellos se lleven el protagonismo. El acto educativo siempre será mejor cuando se desarrolla de forma compartida, sobre todo entre docentes del mismo centro, pues esto conforma un aliciente que invita al ensayo o experimentación con nuevas formas de abarcar la educación. Saloviita (2018) señala otro punto relativo a esta declaración con la que nuestra investigación entra en acuerdos: la colaboración aumenta la confianza del profesorado en las propias prácticas y es capaz de compartir las acciones de éxito que ha tenido con sus colegas y otros miembros de la comunidad educativa.

2.2.11 Sobre el desarrollo de la autonomía de cada estudiante

Florian y Black-Hawkins (2012) conciben que los y las docentes inclusivos fomentan la autonomía de sus estudiantes, permitiéndoles que tomen sus propias decisiones y creen posibilidades para decidir “cómo, cuándo, dónde y con quién” desean aprender.

Nuestra investigación asume este punto y suma otros: el y las docentes estudiados no asumen la autonomía como símil de la independencia o soledad, sino como un valor que ha de poseer cualquier persona para resolver los problemas de la vida cotidiana, desde un plano social y moral. Por ello, las prácticas que generan son pensadas como esa oportunidad única que tienen los niños y las niñas para ayudarse mutuamente bajo los ideales del respeto, el compromiso con otras personas y la responsabilidad sobre el cuidado de otras personas (Martínez Bonafé, s.f.). Este último punto es una de las ideas que Sote, Alberto y Rosa comparten y destacan, ya que, sin la

conciencia del cuidado y el autocuidado, es difícil generar ambientes educativos acogedores que den rienda suelta a la libertad de acción colectiva de los niños, las niñas y los y las adolescentes (Leeuwen y Janssen, 2019).

2.2.12 Sobre la promoción de alternativas para la resolución de conflictos

Los estudiantes tienen derecho a participar en un modelo de convivencia basado en el diálogo y resolución pacífica de conflictos que les asegure un ambiente libre de violencia.

Las prácticas de resolución de conflictos se relacionan con la necesidad de establecer comunicación y acuerdos para fortalecer el respeto dentro de las comunidades escolares. En nuestra investigación, por ejemplo, las normas de grupo son acordadas mediante asambleas (Freinet, 1997), tutorías entre iguales (Durán et al., 2015) o parlamentos (Gibert, 2010) y son asimilados como un aprendizaje colectivo.

Por otro lado, el estudiantado, al tomar decisiones fortalece el valor de la responsabilidad a partir de la experiencia y el o la docente podrá prescindir de ese autoritarismo que ha marcado la tradición educativa magistrocentrista. Este fenómeno se relaciona mucho con el compartir y formular códigos éticos y representa una oportunidad única para educar en el respeto a la dignidad e individualidad de los sujetos (López Melero, 2012).

2.2.13 Sobre la motivación al alumnado para que exprese sus propios conocimientos y experiencias

Nuestra investigación defiende, como lo hacen también López Melero et al. (2016) y Fernández y Cortés (2017), que el profesorado inclusivo tiene por finalidad el desarrollo en su estudiantado de un conjunto de interacciones que les permitan construir el conocimiento de manera compartida, formando una comunidad de convivencia y aprendizaje. Esto solo será posible si todos quienes participan en el acto educativo intercambian puntos de vista diferentes, basados en las experiencias y conocimientos que ya habitan la conciencia individual y colectiva.

Que niños, niñas y adolescentes puedan expresar y sentir valorados sus propios aprendizajes, fortalece el aprendizaje relacional. Toledo (2017) apunta que las y los docentes críticos se aferran a esta posibilidad para propiciar que los espacios de apoyo (con motivaciones sociales, éticas y colaborativas) y el trabajo con la comunidad, incidan positivamente en la comprensión de los niños y las niñas de conceptos de alta complejidad.

Los estudios de caso que desarrollamos son concordantes con la idea de Muntaner (2014) y Fernández Batanero (2010), quienes defienden que la construcción del currículum educativo debe ser a partir de las necesidades y experiencias del alumnado para que este sienta un compromiso con su realidad. Este es uno de los primeros pasos para la enseñanza emancipatoria y crítica, por lo cual, es un ingrediente fundamental para la transformación de las sociedades.

2.2.14 Sobre la lucha contra los estereotipos y etiquetas

Nuestra investigación defiende que la lucha contra los estereotipos y etiquetas es fundamental para eliminar los alicientes de las prácticas discriminatorias en las aulas. Por ello, el profesorado debe ser consciente en todo momento de su discurso e intentar producir acciones afirmativas en contra de tamaño mal social (Díaz de Greñu y Anguita, 2017).

Muntaner (2014), Vigo y Dieste (2017) y López Melero et al. (2016) expresan que la categorización del alumnado es la que genera climas poco respetuosos con la diversidad, un elemento que no se identifica con los principios básicos de la educación inclusiva. En este punto, nuestra investigación agrega que es el profesorado quien debe primero dar el ejemplo, evitando el uso de etiquetas en su discurso y pensamiento, y luego generar espacios de aprendizaje en donde cada estudiante analice sus sentimientos y experiencias ante la diferencia, considerando su valor y aporte a la cultura.

Sote, Alberto y Rosa intentan ser conscientes de esta responsabilidad y no solo buscan no reproducir los errores que surgen de los atajos que nuestra sociedad nos impone, sino que trabajan el estereotipo como temática en sus aulas. En este punto, como Pérez y Heredia (2020), pensamos que nuestro estudio expone algún ejemplo con el trabajo del currículum oculto, sobre todo en ámbitos ligados a la identificación de estereotipos de género (esto se ve de forma explícita en el caso de Rosa con el trabajo que desarrolla con los disfraces del carnaval).

2.2.15 Sobre el valor del progreso individual

Nuestra investigación defiende que el profesorado inclusivo valora el progreso personal de cada estudiante por encima de cualquier comparación con el grupo.

Para los maestros y maestras inclusivos la realidad y circunstancias del estudiantado son las que se toman como punto de partida en cada proceso de aprendizaje. López Melero (2012) y Canales et al. (2018) destacan que la valoración del progreso individual no tiene relación con que las actividades se organicen de forma individual, sino que se aprecie la forma cooperativa de aprendizaje. Lo anterior se aleja de aquellos modelos educativos basados en la competición.

Esto quiere decir que el profesorado comprometido con la educación inclusiva luchará porque en su aula no se desarrollen algunas tradiciones de la educación mercantil. Espinosa-Gómez (2017), señala que esto se observa en prácticas muy comunes en las aulas como el uso de recompensas a quienes logren un objetivo educativo primero, la organización de los grupos en función a un ranking académico o el uso de cumplidos/regañíos a quienes destaquen sobre el resto.

En el caso de Alberto, debido a la singularidad de su caso, se exponen ánimos de ir contra la corriente. La escuela utiliza la segregación para remarcar que el progreso de PMAR es diferente al resto del estudiantado, sin embargo, el profesor suele señalar que esta realidad es injusta frente a su mismo estudiantado e intenta hacer públicos los apuntes sobre sus progresos, esto, expone que muchas veces el propio sistema debe ser cambiado, pues el maestro se ve incapaz de actuar en una circunstancia sistémica.

2.3 Incidencia de la actitud en la práctica educativa orientada a la transformación

En el capítulo VI de esta tesis doctoral mencionamos algunos elementos que inciden en la materialización de los discursos en prácticas educativas inclusivas, los cuales se agrupan en complejos entramados entre los ámbitos del saber, la ética, la acción y la reflexión docente.

Como bien hemos expuesto en el capítulo III, las investigaciones actuales propenden a dar por sentada la teoría sobre la incidencia de las actitudes en las prácticas de los y las docentes respecto a la inclusión expuestas por autores como Avramidis y Norwich (2002), Ballone y Czerniak (2001) o Leyser y Tappendorf (2001). Esto representa un problema grave, pues se da por sentado un hecho que no tiene más desarrollo que un puñado de investigaciones que exponen grandes confusiones en sus objetos de estudio.

Lo primero que queremos destacar es que la literatura, en general, identifica las actitudes respecto a la inclusión educativa de los y las docentes como predisposiciones prácticas sobre un estudiantado concreto. Esto quiere decir que la actitud respecto a la inclusión propiamente se ha estudiado poco o nada —al menos entre los años 2010 y 2019, cuando desarrollamos el estado de la cuestión de esta tesis doctoral— sino que se ha estudiado la actitud respecto a la inclusión de colectivos específicos en la escuela o el acto educativo (Gajardo y Torrego-Egido, 2020).

Lo segundo que queremos destacar es que la literatura ha tendido a estudiar la relación entre esta actitud frente a la inclusión de colectivos específicos y unas prácticas educativas concretas, desde el ámbito del discurso (por medio de entrevistas, cuestionarios o encuestas) y no mediante la observación o participación directa en el acto educativo (por medio de estudios de caso,

investigación-acción, metodología comunicativo-crítica, etc.). Por lo que hay pocos ejemplos de investigación empírica y situada que sirvan de referencia para discutir lo que hemos desarrollado en este trabajo.

Lo tercero que queremos mencionar es la existencia de disyuntivas entre el pensamiento práctico y la práctica formal del profesorado (Perrenoud, 2008) en los diseños de investigación de las autoras y los autores que precedieron a nuestro trabajo. En general, la práctica educativa inclusiva se estudia desde el pensamiento práctico (actitudes) y no así desde la práctica formal, por lo que se está asumiendo que los y las docentes que poseen un discurso inclusivo, efectivamente realizan acciones coherentes con su convicción (Gajardo y Torrego-Egido, 2020).

Ya mencionadas estas problemáticas, realizaremos breves discusiones sobre nuestros hallazgos respecto a la relación actitud-práctica docente para el logro de los fines de la educación inclusiva:

Nuestra forma de significar la actitud docente inclusiva es similar a la que exhibe Gimeno Sacristán (1988) y se puede exponer como la conjunción de saberes, sentimientos, anhelos y pensamiento práctico que están al servicio de una ideología transformadora. Sin embargo, nuestros hallazgos profundizan que cada elemento posee unos ámbitos que interactúan para incidir en la coherencia.

El ámbito del saber docente inclusivo se puede identificar en el discurso de los y las docentes a partir de sus referentes teóricos, sus conocimientos prácticos y sus experiencias vividas. Autores y autoras de la pedagogía crítica como Denzin (2003) o Kincheloe (2008) señalan que los tres elementos componen alternativas de respuesta del docente para las preguntas relacionadas con el qué, por qué y para qué educar. Con todo, Giroux (2003) señala que no todo conocimiento es válido, que hay que seleccionar qué se necesita saber para desentrañar las problemáticas que se dan en el mundo contemporáneo. En virtud de esta declaración, pensamos que el o la docente que se alinea con la inclusión educativa no es ni quiere ser una lumbrera, sino que es una o un intelectual que está al servicio de su comunidad, específicamente de los niños, niñas y adolescentes que aprenden con ella o él.

El saber entra en consonancia con el ámbito de la ética, que también se identifica en lo que enuncia el profesorado y se expone en el compromiso ético, la moralidad, el compromiso social, el amor y el deseo de transformación. En las investigaciones de Parrilla et al. (2010) o Caparrós y García-García (2021), el ámbito de la ética se puede alimentar del ámbito del saber, al estar el profesorado conectado con lecturas y personas que difunden esta forma de pensamiento (intelectuales, igualmente). De hecho, como ya hemos mencionado, este mismo descubrimiento

de nuevos saberes y formas de educar, producen la esperanza que caracteriza al profesorado transformador (Freire, 1994).

Empero, la transformación no se logra solo con el discurso —que sí puede ser un aliciente al convencimiento— sino que también se fortalece con acciones. De acuerdo con nuestra teoría, que es similar a la de Carbonell (2008), hay unas prácticas que son clave: 1) la colaboración, que se da cuando el o la docente desarrolla actividades educativas con otras personas que puedan servir a unas finalidades educativas específicas; 2) la experimentación, que no es más que el llevar a cabo aquellas prácticas que el profesorado ha conocido mediante sus lecturas y experiencias con otras personas o en otros contextos y 3) el activismo, que es la materialización de acciones que sirvan para educar a otras personas (u aprender de otras personas) sobre la base de todos los ámbitos anteriores.

Finalmente, nuestra investigación propone el ámbito de la reflexión (que estudiamos desde un prisma práctico, pero que bien también puede situarse en el plano actitudinal).

Autores y autoras de la pedagogía crítica no conciben la creación de cambios en el sistema escolar que sirvan a la emancipación del alumnado sin que antes el profesorado haya reflexionado suficiente sobre los fines de la acción educativa (Niño-Arteaga, 2019). En nuestra investigación (así como en las de Parejo y Pinto, 2019; Santamaría-Cárdaba, 2019 y Gajardo, 2021) esta práctica se materializa en la participación en redes docentes —la mayoría transformadoras, como los MRP— la formación continua— orientada al saber al ideal y a la práctica docente inclusiva— y el cuestionamiento y/o el autocuestionamiento de cada una de las acciones educativas que el profesorado realiza en el aula (y fuera de ella).

Ahora bien, las relaciones entre los factores anteriores son complejas y no se pueden desglosar por sí mismas sin una mirada crítica, pues pertenecen a un entramado de relaciones en las que la ideología y acción política son fundamentales.

La ideología del profesorado inclusivo se desarrolla desde un compromiso ético y moral, sobre todo político, con los derechos humanos. Aquí, investigaciones como las de Romero-Galván et al. (2017) o Verdeja-Muñiz (2019), defienden que el ideal freireano: “la educación es política” debe ser una máxima que el profesorado debe asumir con responsabilidad. Así, esta práctica política, que es la educación, cuando se une con las finalidades de la democracia siempre tendrá una orientación de izquierdas y/o progresista que podría o no, motivar a los y las docentes a realizar acciones de demanda que lleven sus ideales a la sociedad en su conjunto (Torres-Santomé, 2019).

El profesorado coherente, también, desarrolla una ideología que responde al sentimiento de injusticia y al amor por su alumnado, por ello, muchos docentes comprometidos con la transformación señalan haber vivido experiencias con la marginación, exclusión y desigualdad (Ceballos y Saiz-Linares, 2022) en su infancia o en el plano laboral. Pensamos que esto puede no ser norma, pero la literatura enfatiza que el *sentipensar* docente sobre situaciones desagradables, alienta a que este tenga los ánimos para acceder al saber y la reflexión que requiere una coherencia entre la actitud y la práctica (Birgin, 2000).

El deseo de transformación motiva unas prácticas, que surgen a partir de todo un proceso en el que el o la docente es identificado por sus pares como un intelectual y líder (Giroux, 1990). En este punto el profesorado inclusivo busca mejorar a partir de su relación con otras personas, a quienes valora de corazón y experimenta nuevas experiencias con su alumnado en búsqueda de unas respuestas colectivas a los fines de la educación inclusiva.

Finalmente, de este complejo entramado surgen algunas prácticas que exponen todo el camino recorrido y que poseen consonancias comunes que llaman la atención y que se pueden sintetizar en estos breves titulares, que son solo un ejemplo de todo un mundo de propuestas: El profesorado inclusivo... 1) fomenta la participación de las familias y otros integrantes de la comunidad; 2) promueve agrupamientos heterogéneos; 3) utiliza de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje colaborativo; 4) promueve un clima de convivencia que se basa en el respeto, apoyo y ayuda mutua en el aula; 5) ejerce su rol desde un trato respetuoso, afectivo y de confianza; 6) desarrolla actividades en el aula teniendo en cuenta la diversidad del alumnado; 7) favorece los canales y alternativas de comunicación efectiva con los distintos miembros de la comunidad educativa; 8) comparte sus saberes y reflexiona sobre sus experiencias con la comunidad educativa y otras personas; 9) valora las diferencias como un elemento importante para el desarrollo de la educación; 10) planifica, revisa y enseña en colaboración con otros miembros de la comunidad educativa; 11) favorece la autonomía de cada estudiante; 12) promueve alternativas para la resolución de conflictos acordadas, conocidas y utilizadas por el alumnado; 13) motiva al alumnado para que exprese sus propios conocimientos y experiencias; 14) evita los estereotipos y etiquetas y, cuando se dan, trabaja sobre ellas de manera sistemática y 15) comunica al alumnado que se valora su progreso individual y no la comparación con el grupo.

3. Conclusiones generales

Todo el largo proceso que hemos ilustrado en este documento tuvo por finalidad el responder a unas preguntas de investigación que surgen luego de varios años de reflexión personal y

compartida. En el presente apartado recordamos los objetivos de la investigación, así como las preguntas de investigación y exponemos algunas conclusiones generales:

3.1 Sobre el objetivo general

Recordemos que el objetivo general de nuestra investigación era “describir, a través de tres estudios de caso, cómo docentes con un gran compromiso con la transformación educativa piensan y practican la inclusión educativa y qué mejoras proponen para construir aulas coherentes con las formas de hacer inclusión en educación. Además, analizar las relaciones que existen entre sus actitudes hacia la inclusión y sus prácticas educativas”.

Sabemos que nuestro objetivo general se produce a partir de dos grandes componentes; el primero; analizar el significado de la inclusión que exponen el y las participantes del estudio, así como sus actitudes, pensamiento práctico y prácticas educativas inclusivas; y el segundo, analizar las relaciones existentes entre una actitud positiva (o negativa) frente a la inclusión y unas prácticas educativas determinadas en los casos seleccionados.

En el capítulo V hemos respondido a la primera parte que compone este objetivo, hemos descrito y analizado, desde un punto de vista valorativo, cómo en los casos se significa la inclusión, se identifican unas actitudes y se desarrollan unas prácticas.

La primera aclaración, antes de explorar en la respuesta a este objetivo es que el profesorado participante fue seleccionado porque en las reuniones del PID/GID de Educación inclusiva de la UVa fuimos testigos de su compromiso por una educación centrada en el derecho humano y la emancipación del alumnado. No conocíamos lo que cada uno hacía en sus lugares de trabajo, pero por su discurso y apertura a la colaboración, sabíamos que podíamos aprender mucho de él y ellas (y quizá, enseñarlo a otras personas).

Al finalizar la investigación de campo y producir este informe de resultados, confirmamos ciertas teorías y producimos otras nuevas:

Primero, el significado de la inclusión que exponen el y las participantes es coherente con la línea crítica de la educación inclusiva y contraria a la que exponen quienes la confunden con la integración educativa. Por otro lado, la actitud del profesorado participante hacia la inclusión es positiva, pues se observa una armonía entre el discurso que exponen en los diálogos formales e informales que establecen con otras personas (y nosotras mismas) y las teorías que seleccionamos para definir lo que es efectivamente una actitud positiva respecto a la inclusión.

Ahora bien, en cuanto al pensamiento práctico inclusivo, identificamos que es cómo el profesorado argumenta las acciones educativas que realizará sobre una base teórica fundamentada, que prescinde del pensamiento único, que tiene como foco el desarrollo de valores y que siempre se somete al cuestionamiento crítico y la reflexión sobre la finalidad educativa que persigue. Finalmente, observamos unas prácticas pedagógicas que presentan concordancias con lo expresado en la teoría que hemos seleccionado como marco teórico referencial.

En el capítulo VI, hemos respondido a la segunda parte de este objetivo, analizando y valorando los elementos que inciden en la efectiva coherencia entre la actitud y la práctica educativa del y las docentes. Es así como hemos identificado la importancia de la ideología, de los sentimientos del profesorado y su compromiso ético con la profesión.

3.2 Sobre los objetivos específicos

Como indicamos en el capítulo IV, los objetivos generales de nuestra investigación se desglosaron en unos objetivos específicos, que también se presentan como preguntas de investigación. Respondemos a ellas destacando algunos de los hallazgos de nuestros resultados:

- 1) ¿Cómo significan tres docentes con amplias trayectorias en defensa de la inclusión el concepto de la educación inclusiva? ¿Qué factores inciden en la representación de este concepto en sus trayectorias vitales?

El significado de la inclusión educativa para el y las participantes de este estudio toma como base el marco internacional, especialmente la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como un recurso ideológico que conforma algunos de los fines de la educación. En cada caso, el profesorado inclusivo expone la educación inclusiva como el conjunto de situaciones e ideales a los que pretenden que todas las personas accedan, participen y aprendan con otros y otras para desarrollar en plenitud una sociedad democrática.

En esta línea, el profesorado participante está en desacuerdo con la reproducción de la herencia de la integración educativa y la considera dañina. La confusión del concepto inclusión educativa con el de integración educativa ha propiciado que se vea a los niños, niñas y adolescentes como el asunto a corregir, eludiendo el verdadero problema, que no son más que los elementos y situaciones que nos han hecho tender a señalar carencias ellos y ellas. En este punto, el profesorado señala que se debe luchar con las propias barreras que existen en el sistema

educativo (y social), como la existencia de escuelas privadas y concertadas, la existencia de aulas de educación especial, la mala gestión de los apoyos, entre otros.

El concepto de inclusión educativa significado por el y las participantes, ve la diversidad como una oportunidad y una alegría —además, como un recurso educativo muy valioso—. Esto quiere decir que el profesorado, desde una perspectiva transformadora y no paternalista o benéfica, acoge al estudiantado de colectivos que han sido tradicionalmente excluidos, brindando valor a la situación personal de cada niño o niña, sobre todo a su cultura dentro del aula.

Para el profesorado que participó en el estudio la inclusión educativa nace de la comunidad educativa, en un sentido en el que cada persona debe asumir una parte. Sin embargo, destacan que el rol de las maestras y los maestros es fundamental, pues de su ideología surge el propio acto educativo. En este punto, quienes participan en esta investigación declaran que en la escuela existen personas que no están convencidas de la importancia de su rol para producir cambios o, simplemente, no presentan motivaciones o interés para mejorar.

El y las docentes que participaron en nuestro estudio dan sentido a la inclusión educativa de una forma rebelde y políticamente activa. En este punto, la inclusión representa una bandera de lucha que lleva a quienes la desarrollan a ser activistas por sus ideales.

Respecto a los factores vitales que inciden en esta forma de significar la inclusión, el profesorado enuncia una serie de hitos y experiencias que marcaron un antes y un después en sus trayectorias. Resumimos algunos: el acceso a lecturas o referentes de orientación crítica en su formación pedagógica, el acceso a redes de profesorado comprometido con los fines de la educación inclusiva, la observación de la injusticia y la marginación o la observación directa de la materialización del discurso en unas prácticas específicas, entre otros.

2) ¿Cómo son las actitudes respecto a la inclusión de las personas participantes comprendiendo que la actitud se compone por unos saberes, unos deseos y un pensamiento práctico inclusivos? ¿Qué factores personales y sociales inciden en estas actitudes?

La actitud inclusiva docente es aquella disposición que resulta de la conjunción de unas intenciones personales, un proceso cognitivo y un ideal práctico respecto al derecho a la educación de las personas. La intención personal surge de unos sentimientos y anhelos por alcanzar un ideal de justicia, equidad, igualdad y solidaridad. En nuestra investigación es el profesorado inclusivo el que anhela cambios para el bien de todo su estudiantado y este anhelo se fundamenta en unos factores importantísimos: el amor que han sentido y profesan por su

estudiantado, la indignación que experimentan al ver procesos educativos injustos, el utopismo que nace de su ideal de escuela y una identidad política, que se ha forjado en el acceso a saberes y reflexiones colectivas que forjan en ellos un ideario progresista.

El y las docentes que participan en nuestra investigación establecen que la educación inclusiva requiere ir en contra de lo normativo, por lo que demanda una actitud revolucionaria, intelectual y colaborativa muy consonante con lo que promulga la pedagogía crítica. En este punto, el profesorado inclusivo busca educar el pensamiento crítico de su alumnado.

Nuestro estudio identifica el pensamiento reflexivo como un proceso vital para las educadoras y educadores que buscan una buena educación. El y las participantes indican que la reflexión personal sobre la práctica pedagógica es imprescindible, pero que es mucho mejor cuando se comparte, sobre todo en redes críticas de profesorado, como lo son los MRP. Por otro lado, el acceso a experiencias prácticas es otro de elementos que destacan, sobre todo el acceso directo a contextos en donde existe un compromiso con la educación emancipadora, el acceso a las acciones de compañeras y compañeros de centro para formular reflexiones conjuntas sobre las prácticas o el desarrollo de la experimentación pedagógica.

3) ¿Qué prácticas educativas desarrollan el y las docentes para promover y/o fortalecer procesos de educación inclusiva? ¿Cómo se desarrollan estas prácticas? ¿Por qué desarrollan estas prácticas y no otras? ¿Son dichas prácticas las mismas que las citadas por la literatura sobre inclusión educativa?

Hemos de responder a estas cuestiones de forma responsable, pues durante nuestro periplo con Sote, Rosa y Alberto hemos observado mucho más de lo que podemos mencionar en esta tesis doctoral, sobre todo en el ámbito práctico. Enfatizamos esta idea porque en este informe nos hemos centrado en mencionar unas prácticas sobre otras y no queremos desmerecer lo que no hemos mencionado.

Ahora bien, hemos señalado que el profesorado inclusivo en esta investigación muestra una serie de prácticas que hemos definido en un listado (ver apartado 2.2 de este capítulo). También, hemos descrito como desarrollan algunas de estas prácticas, encontrando algunos puntos en común, por ejemplo: el uso de métodos de enseñanza colaborativos y activos como la asamblea, las tertulias dialógicas, la tutoría entre iguales, etc.; el uso de canales de comunicación directos y la valoración del diálogo directo con las familias y otros integrantes de la comunidad; participación en jornadas de capacitación; etc.

El fundamento del uso de dichas prácticas, y no de otras, se responde desde el pensamiento práctico que las propias personas participantes señalan: las tres, cada una a su manera, ha reflexionado en solitario y con otras personas sobre la eficacia de estas prácticas y se ha sentido alentada al ver resultados que han sido destacados por su alumnado y las comunidades educativas en las que ha trabajado. Por otro lado, han experimentado en su propia práctica el uso de estas alternativas, reconociendo que la experimentación en el pasado les ha enseñado grandes lecciones.

Hemos confirmado que dichas prácticas son las mismas que menciona la literatura, sin embargo, han sido adaptadas a cada contexto y no representan una versión pura de lo que las autoras y los autores de referencia indican. En este punto, el profesorado inclusivo no significa la practica como un instructivo o receta, sino como una inspiración que puede ser de utilidad en unos contextos determinados.

- 4) ¿Qué relaciones existen entre el pensamiento práctico y la práctica formal del y las docentes respecto a la inclusión educativa? ¿Son sus actitudes coherentes con las prácticas educativas que desarrollan?

Hemos de declarar que las relaciones que existen entre la actitud (que es conformada por el pensamiento práctico) y la practica formal del profesorado inclusivo se compone de complejas relaciones entre los ámbitos del saber, la ética, la acción y la reflexión docente.

El ámbito del saber docente inclusivo se puede identificar en el discurso del y las docentes a partir de sus referentes teóricos, sus conocimientos prácticos y sus experiencias vividas. Como se puede observar, los tres elementos intentan dar respuesta a las preguntas relacionadas con el qué, por qué y para qué educar. En el primer punto, nuestro profesorado es consciente de que no todo conocimiento es válido, que hay que seleccionar qué se necesita saber para desentrañar las problemáticas que se dan en el mundo contemporáneo. En este punto, el profesorado inclusivo asume un rol de intelectual que está al servicio de su comunidad.

El saber se relaciona con el ámbito de la ética y se expone en el compromiso ético, la moralidad, el compromiso social, el amor y el deseo de transformación del profesorado inclusivo. Las anteriores categorías proporcionan las bases para forjar un ideal de sociedad que el y las docentes desean alcanzar, que es utópica, pero que hace florecer en el profesorado una esperanza de mejora.

Empero, el profesorado inclusivo sabe que la transformación no se logra solo con discurso, por ello identifica unas prácticas que son vitales para la materialización discursiva: 1) la colaboración; 2) la experimentación y 3) el activismo.

Respecto a la segunda parte de esta pregunta, hemos de señalar que este estudio confirma que el profesorado participante expone coherencia entre su actitud y su práctica educativa. Sin embargo, hemos de mencionar que esta coherencia puede verse aminorada por algunos fenómenos contextuales que reproducen sistemáticamente injusticias que el profesorado participante no ha podido derribar, pero que sin embargo ha intentado corregir con acciones que están en sus manos, las de su estudiantado y las de las personas que colaboran con el.

Nos extendemos en esta declaración con un ejemplo. En nuestra investigación, la creación de grupos heterogéneos es una práctica educativa inclusiva difícil de reproducir en un sistema donde por indicaciones de la administración, los niños, niñas y adolescentes se agrupan por edad y nivel. El caso de Alberto demuestra esto en su máxima plenitud, al estar a cargo de un grupo que se ha creado para ofrecer una “oportunidad” a chicos y chicas que no han podido alcanzar los objetivos que les exigía un nivel específico. Al verse involucrados en este sistema, Rosa, Alberto y Sote crean oportunidades como propiciar experiencias de heterogeneidad, invitando a otros grupos a su aula o utilizando metodologías que busquen valorar la diversidad que ya existe en dichos grupos. Esta alternativa busca la coherencia, pero no la logra en plenitud y el profesorado es totalmente consciente de esta realidad.

5) ¿Qué factores inciden en el cumplimiento de la relación entre una actitud positiva frente a la inclusión y unas prácticas educativas inclusivas en los casos estudiados? ¿Cómo son dichos factores para cada caso?

Para responder a esta pregunta hemos de exponer algunas señas de lo que incide en el cumplimiento de la relación de coherencia:

La ideología de cada docente se desarrolla desde un compromiso ético y moral, sobre todo político, que surge de un sentimiento que forja un deseo de transformación. Rosa, Sote y Alberto aprecian a su estudiantado –sienten un amor responsable por ellos- y esta es la chispa que motiva al profesorado a buscar alternativas para mejorar.

En otro aspecto, en el estudio identificamos algunas acciones fundamentales que inciden en el pensamiento práctico: la reflexión, la colaboración, los referentes teórico-prácticos y la experiencia. Cada una de ellas es diferente en cada caso, pero señala factores en común. La

reflexión surge de unas lecturas, unos diálogos con otras personas y el propio proceso vital de cada docente; la segunda corresponde a una opción y recurso para esa reflexión, destacamos en este punto la participación de Rosa en la Federación de MRP de Catalunya, la participación de Sote en el MRP Conspiración Educativa y la participación de Alberto en el Proyecto Roma, CEFIRES y CEFIES; la tercera responde a la búsqueda por descubrir nuevas formas de pensar y practicar, en este punto, Rosa, Sote y Alberto, han dedicado parte de su tiempo a difundir su pensamiento, escuchar a otros opinar sobre sus prácticas, en especial docentes en formación. Por último, la experiencia es aquello que queda luego de la experimentación, Rosa tuvo la oportunidad de dirigir en el pasado una escuela singular y ello le ha brindado herramientas para trabajar en una escuela tradicional con miras a la transformación; Sote aprendió avanzada su trayectoria que necesitaba un cambio y aprendió de otras personas algunas acciones y convicciones que replanteó en su propia escuela; Alberto se embarcó en experiencias de todo tipo, desde la más tradicional cátedra hasta la coordinación de un programa para trabajar los conflictos en la escuela, todo ello trascendió en unas prácticas que se dan en un contexto muy difícil.

Finalmente, de este complejo entramado surgen algunas prácticas que ya hemos mencionado, como muchas otras que nos quedaron por mencionar, pero que respetan las bases de lo que hemos intentado desarrollar a lo largo de todo este informe.

4. Contribución de la investigación

Nuestro estudio pretende ser un aporte para minimizar la carencia de estudios empíricos que rescatan la identificación de unas actitudes respecto a la inclusión educativa y unas prácticas docentes para la creación de ambientes educativos más justos, comprensivos, equitativos e igualitarios. Por otro lado, nuestra investigación busca procurar un espacio para el estudio de la coherencia discursivo-práctica de los actores y las actrices que trabajan en entornos educativos escolares en la extensa tradición investigativa de la línea dedicada a investigación sobre inclusión, equidad, solidaridad y compromiso social en educación.

Con nuestros estudios de caso hemos querido ejemplificar la complejidad que incide en el trabajo bien hecho y las enormes oportunidades que tenemos de mejorar la institución escolar si nos dedicamos a una formación docente (inicial, continua, formal e informal) más comprometida con los derechos de las personas; reflexiva respecto a una enorme tradición que nos han legado los y las referentes de la Escuela Nueva o la pedagogía crítica; comprometida con la creación y fortalecimiento de redes de colaboración; activista y difusora de experiencias de éxito o fracaso y reflexiva sobre la finalidad emancipatoria del acto educativo.

Nuestro estudio quiere demostrar la importancia que tiene para el fortalecimiento de nuestra sociedad el formar a un profesorado intelectual, líder y activista. También queremos demostrar la importancia del sentimiento —tan ninguneado en la tradición investigativa— como aliciente o impedimento para conformar centros educativos que tengan por objetivo la inclusión del alumnado.

Ahora bien, no pretendemos la generalización de las acciones identificadas y descritas en este estudio y animamos a las personas lectoras a valorar más sus fundamentaciones y argumentos que las formas como el profesorado participante las lleva a cabo. Nuestro estudio no fue desarrollado con la intención de defender una verdad universal, sino aportar nuevas significaciones a un fenómeno tan estudiado como es la educación inclusiva.

Así, con este trabajo queremos defender la importancia que tiene la fundamentación de un pensamiento y prácticas docentes inclusivas, a veces, invisibilizadas por una ilusión apolítica de la figura del maestro o maestra, que pervierten la misión ideológica de la educación.

Finalmente, como última contribución, queremos destacar que este trabajo busca demostrar que los investigadores e investigadoras podemos participar de forma consistente en nuestros contextos de investigación sin que ello perjudique la calidad de los procesos mismos de investigación. La subjetividad no representa un problema si se transforma en un aporte y se realiza de forma válida y confiable.

5. Limitaciones

Con el paso del tiempo, nos hemos convencido de que la tesis doctoral es un trabajo que da espacio para mucho más de lo que expone, es un trabajo que está vivo y representa un proceso de aprendizaje de largo aliento, por ello está incompleto.

Tomando esta declaración como base, es lógico que nuestra investigación adolezca de restricciones, algunas de ellas podremos mejorarlas con nuevas propuestas, y otras las hemos tomado como una lección de aprendizaje para mejorar como investigadoras. Pero tomamos conciencia de esto e indicamos a las personas lectoras que las tengan en consideración para su propio aprendizaje:

La primera limitación recae en la naturaleza misma del diseño de investigación, la cual jamás querríamos desmerecer. El estudio de caso no pretende elaborar explicaciones generales, por lo que lo que exponemos en estas líneas es un conocimiento situado. Sin embargo, pecamos de la generalización en algunas de nuestras explicaciones, sobre todo en la discusión de los resultados

de la investigación. Esta decisión es lógica, pues deseamos que nuestros casos sean representativos de un ideal de profesorado que necesitamos y que no es común en las aulas españolas. Hemos tomado esta decisión con conciencia, porque el tema nos lo permite, sin embargo, invitamos a quienes lean esta investigación a no realizar falsas declaraciones, pues nuestro trabajo se basa en experiencias muy concretas en un contexto muy acotado.

Otra limitación es que muchos datos de la investigación, igual de robustos que los mencionados en el texto de esta tesis doctoral, no son abordados en ella. Nuestra base de datos abarca dos años de investigación de campo y ello ha generado información valiosa que sobrepasa muchas veces los objetivos mismos de la investigación. Esta limitación ha hecho que hayamos omitido algunas reflexiones importantes de los niños y las niñas, de sus familias y de las personas que colaboraban en las aulas de las maestras y el profesor, además de nuestras propias reflexiones como investigadoras activas en el contexto. Esta limitación nos duele, sin embargo, nos hemos comprometido a no dejar estas valiosas informaciones de lado para crear nuevas investigaciones que puedan salir a la luz: no queremos que las voces de las personas participantes se pierdan, queremos que aporten a la herencia investigativa de la línea de la educación inclusiva.

Por otro lado, hemos intentado que nuestra tesis doctoral fuera respetuosa con algunos de los acuerdos en materia de diseño universal y lenguaje inclusivo. En los capítulos V y VI hemos intentado poner imágenes de gran tamaño y que contienen textos descriptivos; hemos utilizado un interlineado amplio y una fuente amistosa para que nuestros lectores y lectoras accedan a alternativas de accesibilidad; por otro lado, hemos intentado mantener un lenguaje con perspectiva de género, recordando que las mujeres componen la mitad de la población en el mundo. Sin embargo, como todavía estamos aprendiendo, probablemente hemos cometido omisiones o errores que pueden agravar a algún tipo de colectivo. En este contexto nos comprometemos a seguir formándonos para que nuestro texto sea coherente con nuestro ideal.

Finalmente, queremos identificar una última limitación, que ya hemos mencionado en la introducción de esta tesis, así como en algunos de los preámbulos de cada capítulo: este estudio imprime distintas versiones de nosotras mismas y de nuestra subjetividad a lo largo de poco más de tres años. Esto quiere decir que puede que hayamos tomado decisiones metodológicas y teóricas con las cuales hoy no estamos de acuerdo, pero que sin embargo en su momento nos parecieron oportunas. Esta limitación no desmerece los resultados, pues hemos procurado una rigurosidad que explicitamos en el capítulo IV de la tesis con la que buscamos respetar la generosidad de todas las personas que participaron de los diferentes procesos.

6. Futuras líneas de investigación

Podemos identificar múltiples líneas de investigación a partir de los diferentes capítulos que conforman esta investigación cualitativa. Rescataremos algunos de ellos reconociendo que este listado podría ser muchísimo mayor:

Sobre la necesidad de producir investigación más comprometida con los fines de la educación inclusiva:

- Como los procesos de inclusión educativa son contextuales y complejos, es importante que sigamos produciendo estudios que profundicen sobre el papel que cumplen el pensamiento y la práctica docente para el logro de los fines de la educación inclusiva.
- Así como se estudian actitudes y prácticas docentes para el desarrollo de procesos de inclusión educativa, es necesario que produzcamos más investigación que evidencie los elementos que inciden en la coherencia, sobre todo, para formular una teoría que mejore los procesos de formación docente.
- Es conveniente abrir espacios en la investigación educativa a otras formas de recolección de la información que puedan acompañar a los clásicos cuestionarios, encuestas y entrevistas. Recomendamos diseños más colaborativos, como lo pueden ser la investigación acción, la metodología comunicativo-crítica, el estudio de caso cualitativo o la metodología biográfico-narrativa.
- Es preciso analizar la relación que tienen otros factores, actores y actrices en el complejo aparato que rodea a los procesos de inclusión educativa, considerando la naturaleza interaccionista del proceso. Observar la coherencia discursivo-práctica en directores y directoras, miembros de la administración educativa, familias y el propio estudiantado puede ser un paso novedoso que aporte más necesarias reflexiones al tema principal de estudio
- Requerimos de investigación que caracterice de forma activa la diferencia entre el concepto de inclusión y de integración. Esta caracterización debe ser militante, señalando que la confusión entre los conceptos nos ha alejado de los fines mismos de la educación centrada en los derechos humanos.
- Sobre lo anterior, al investigar aulas heterogéneas, hay que dar prioridad al colectivo en su conjunto, no solo al alumnado que carga con una etiqueta particular. Ya contamos con suficientes experiencias que nos narran procesos de “normalización” de alumnado con “peculiaridades”, por lo que es urgente cambiar las perspectivas con las cuales se analizan los procesos de inclusión educativa.

Sobre la necesidad de producir investigación colaborativa y activista en educación inclusiva:

- El extendido pensamiento que defiende que la introducción de la subjetividad del investigador o la investigadora en el desarrollo de los procesos investigativos es incompatible con los criterios de validez y confiabilidad de un estudio, solo se puede anular con nuevas investigaciones que identifiquen los aportes de la inclusión de la subjetividad de quien investiga en el proyecto en el que se embarca.
- En nuestro caso, quien investiga es ajena a los contextos de estudio. A partir de esta realidad proponemos que los mismos miembros de las comunidades educativas sean investigadores de sus propias prácticas. En la investigación en educación inclusiva esto puede ser una oportunidad para obtener nuevos enfoques que no necesariamente se alineen con lo que académicos y académicas han defendido.

7. Palabras de cierre

Paulo Freire en *Cartas a quién pretende enseñar* (2002) invita a las personas que leen su libro a identificar las motivaciones que lo llevaron a escribirlo y a observar las señas de pasión que se imprimen en él. Nosotras, en su honor, queremos hacer lo mismo con nuestros lectores y lectoras.

Esta tesis doctoral recoge la decidida intención de comunicar nuestro compromiso con una educación transformadora. Sus párrafos están impregnados de ese deseo y de los aprendizajes que hemos obtenido a lo largo de un viaje que no ha sido fácil. Lo hemos hecho desde nuestra inserción en una tradición educativa centrada en la acumulación de saberes no reflexionados. Sin embargo, en nuestra formación doctoral y, en el desarrollo de este trabajo, se nos ha indicado un camino para imaginar otras formas de pensar la educación.

Rosa, Sote y Alberto, singularmente, nos demuestran aquello que quienes conformamos el PID/GID de Educación inclusiva de la UVa llamamos “lluvia fina”, que no es más que una metáfora que señala que con “pequeñas acciones” podemos ir calando a otras personas con el ideal de la buena educación. Esta tesis pretende ser un humilde grano de arena en la hermosa playa de la educación inclusiva.

REFERENCIAS

- 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. <https://bit.ly/3NBQY8j>
- Aguerrondo, I. (2007). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, 145, 61-80. <https://bit.ly/3yyHp5S>
- Aguilar, M. (2016). Exclusión Social e Inclusión Educativa en América Latina. *Investigaciones en Educación*, 16(1), 53-71. <https://bit.ly/3y9wduM>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?. *Journal of educational change*, 5(4), 1-20. <https://bit.ly/3R5yfoE>

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, (349), 78-83.
<http://hdl.handle.net/11162/34505>

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Mejorando las escuelas, desarrollando inclusión*.
Routledge.

Alguacil, M., y Canelles, J. (2010). Responsabilidad y libertad. En J.C. Mèlich y A. Boixader (Eds.)
Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación (pp. 63-80). Graó

Allen, R. L. (2004). Whiteness and critical pedagogy. *Educational philosophy and theory*, 36(2),
121-136. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2004.00056.x

Almonacid-Fierro, A., Merellano-Navarro, E., y Moreno-Doña, A. (2014). Caracterización del
saber pedagógico: Estudio en profesorado novel. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 173-
190. <https://bit.ly/3AL69JF>

Andrés, A., Oliva, E. y Sánchez Coronado, J. (2010). El proyecto Roma: inclusión en un centro de
Secundaria. *Aula de innovación educativa*, (196), 45-49. <https://bit.ly/3RlRTNg>

Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Universidad de
Granada. <https://bit.ly/3nCy5HA>

Angenscheidt, L., y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación
inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>

Aparicio, C. (2016). Percepciones sobre el ejercicio del rol directivo y sus alcances para el
aprendizaje de la democracia. *Gestión de la educación*, 6(1), 71-86.
<https://doi.org/10.15517/rge.v1i1.22721>

Arenas, C. (2017). Las TIC como recurso pedagógico del docente inclusivo. *Revista de Educación
Inclusiva*, 9(2). <https://hdl.handle.net/11162/224196>

Arias Beltrán, L. T., Bedoya Agudelo, K., Benítez Pérez, C., Carmona Cortés, J. L., Castaño Úsuga, J.
C., Castro Garavito, L. M., ... y Villa Betancur, L. M. (2007). Formación docente: una
propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista Educación y
Pedagogía*, 19(47), 154-172. <http://hdl.handle.net/123456789/2818>

Armstrong, F., and Barton, L. (2008). *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education*. Springer.

Arnaiz, P. (2010). *Experiencias de movilidad en la universidad de Murcia*. Editum.

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>

Arnaiz, P., Haro Rodríguez, R., y Azorín Abellán, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(2), 29-49. <http://hdl.handle.net/11162/171591>

Arnaiz, P., y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 45-101. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>

Arribas de Frutos, M. (2020). *Renovación pedagógica y educación inclusiva: análisis del grado de coherencia de la práctica educativa con la formación recibida en un PID*. [Trabajo de Fin de Grado de la Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/41187>

Arribas de Frutos, M. (2021). *Análisis de la influencia de un proyecto de innovación docente en la formación y la identidad docente de los estudiantes participantes con relación a la educación inclusiva* [Trabajo de Fin de Máster de la Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47286>

Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Naciones Unidas. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

Asamblea General de la ONU. (1989). Convención sobre los Derechos del niño y la niña. UNICEF. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>

Avramidis, E., and Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

- Ballone, L. M., and Czerniak, C. M. (2001). Teachers' Beliefs About Accommodating Students' Learning Styles In Science Classes. *European Journal of Science Education*, 6(2), 1-43. <https://ejrsme.icrsme.com/article/view/7677>
- Banco Interamericano de Desarrollo (2014). Aprendizaje en las escuelas del Siglo XXI. BID. <https://bit.ly/3OWf8ev>
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Graó.
- Barba-Martín, R. A. (2019). *La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva* [Tesis doctoral de la Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/37920>
- Barba-Martín, R. A., Barba, J. J., y Martínez-Scott, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (19), 161-175. <https://doi.org/10.18172/con.2769>.
- Barba-Martín, R. A., Sonllea, M., y García-Martín, N. (2018). "Presencia, participación y progreso": el aprendizaje basado en proyectos en la trayectoria de una maestra en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 13-25. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323201>
- Barba-Martín, R., Martínez Scott, S., y Torrego Egido, L. M. (2017). Educación inclusiva y formación en la práctica, un proyecto de innovación docente (universidad y escuela). En A. Rodríguez-Martín (Ed.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 357-363). Universidad de Oviedo. <https://bit.ly/3OTCfGG>
- Bell, A. (2017). Educating a diverse nation: lessons from minority-serving institutions. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 870-872. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1280878>
- Besalú, X. (2019). *La renovació pedagògica a la Catalunya del segle XXI*. Institut d'Estudis Catalans.
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., and Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: The experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 329-345. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339>

- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En *La ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo* (pp. 221-239). CLACSO.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Black-Hawkins, K. (2017). Understanding inclusive pedagogy. In V. Plows and B. Whitburn (Eds.) *Inclusive Education* (pp. 13-28). Brill.
- Black-Hawkins, K., and Florian, L. (2012). Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching*, 18(5), 567-584.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709732>
- Booth, T. (2009). Keeping the future alive: Maintaining inclusive values in education and society. In M. Alur and V. Timmons (Eds.) *Inclusive education across cultures: Crossing boundaries, sharing ideas* (pp. 121-134). Sage.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., and Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. *Centro de los Estudios en la Educación*, 1-116. <https://bit.ly/30Et7Gn>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., and Shaw, L. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://bit.ly/3y7mtRJ>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM. <https://bit.ly/3nxy1c5>
- Borsani, M. J., y Gallicchio, M. C. (2001). Invariantes institucionais que dificultam o processo de integração escolar. *Estilos da Clinica*, 6(10), 141-146.
<https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v6i10p141-146>
- Bourdieu, P. (1998). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2001). Contra la política de despolitización. *Ecología política*, (21), 99-102.
<https://bit.ly/3IfInqK>
- Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Anagrama.

Bourdieu, P., Inchausti, A. G., y Beneitez, M. J. B. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.

Boyle, C., Anderson, J., and Allen, K. A. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. In C. Boyle, J. Anderson, A. Page and S. Mavropoulou (Eds.), *Inclusive education: Global issues and controversies* (pp. 127-146). Brill.

Brophy, J. (2000). *Teaching*. UNESCO. <https://bit.ly/3OCXbc1>

Cabrejas, P. (2015). *I acta Conspiración Educativa*. Blog Conspiración Educativa. <http://laconspiracioneducativa.blogspot.com/2015/>

Calvo, M. I., y Verdugo, M. Á. (2012). Educación inclusiva ¿una realidad o un ideal?. *Edetania*, (41), 17-30. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/742>

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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>

Canales, P., Aravena, O., Cárcamo-Oyarzún, J., Lorca, J., y Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 212-217. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>

Caparrós, E., y García-García, M. (2021). Éticas para la esperanza de una educación inclusiva. *Tendencias pedagógicas*, 38, 83-97. <https://doi.org/10.15366/tp2021.38.008>

Carbonell, J. (2008). Los significados del cambio y los caminos de la innovación. *Propuesta Educativa*, (29), 8-18. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701003.pdf>

Carbonell, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa. *Pedagogías del siglo XXI*, 33(2), 325-328. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1391>

Carew, M. T., Deluca, M., Groce, N., and Kett, M. (2019). The impact of an inclusive education intervention on teacher preparedness to educate children with disabilities within the

- Lakes Region of Kenya. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 229-244.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1430181>
- Carr, W., and Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Carr, W., and Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge.
- Castillo-García, M., Moral Arroyo, G. D., Y Ramos Corpas, M. J. (2016). Estudio comparado sobre las políticas inclusivas en las comunidades autónomas de Andalucía y Extremadura. *Revista de educación inclusiva*, 3(9), 201-2018.
<https://hdl.handle.net/11162/224370>
- Ceballos López, N., y Saiz-Linares, Á. (2022). Formación de Docentes para la Justicia Social desde la Indagación Biográfica. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 11(1), 257-274. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.014>
- Cheuk, J., and Hatch, J. A. (2007). Teachers' perceptions of integrated kindergarten programs in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 177(4), 417-432.
<https://doi.org/10.1080/03004430600563430>
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* [Tesis Doctoral de la Universidad de Alicante].
<https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>
- Chiva-Bartoll, Ó., y Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario: modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Ediciones Octaedro.
- Chourio, J. A., y Segundo, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Cèlestin Freinet. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, (4), 48-55. <https://bit.ly/3lajNre>
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 7(1), 13-22.
<https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.02>

- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Universitat Pompeu Fabra.
<http://hdl.handle.net/10230/34497>
- Codina, L. (2020). Revisiones bibliográficas sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. 1: Fundamentos. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci y L. Codina (Eds), *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social* (pp. 50-60). Universitat Pompeu Fabra.
<http://hdl.handle.net/10230/44601>
- Colbert, P. J. (2010). Developing a culturally responsive classroom collaborative of faculty, students, and institution. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 3(9), 17-26.
<https://doi.org/10.19030/cier.v3i9.231>
- Colomo, E., y Gabarda, V. (2021). Prácticas escolares y docentes en formación: un análisis axiológico a través de los diarios de prácticas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(1), 271- 295.
<http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8518>
- Comisión Interagencial de la Conferencia mundial sobre Educación para todos. (1990). *Declaración Mundial sobre "Educación para Todos" y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial.
<https://bit.ly/3Af6DHD>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2018). Derechos Humanos y discapacidad. Informe España 2018. <https://bit.ly/3u9Jl1N>
- Confederación MRP. (2019). *Los movimientos de renovación pedagógica*. Confederación MRP.
<http://confederacionmrp.com/quienes-somos/>
- Costelo, S., y Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (4), 129-143.
<https://bit.ly/3Aj4877>
- Cuesta, R., Díez-Gutiérrez, E., Mainer, J., y Mateos, J. (2011). Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocracia. *Dossier Revista de Andorra*, 11, 19-94.

- Cuesta-Benjumea, C. (2015). La calidad de la investigación cualitativa: de evaluarla a lograrla. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 24, 883-890. <https://doi.org/10.1590/0104-070720150001150015>
- Cummings, C., Dyson, A., and Todd, L. (2011). *Beyond the school gates: Can full service and extended schools overcome disadvantage?*. Routledge.
- Dallasen, T., Vergara, F. G., Vera, D. M., y Cheuque, D. M. (2020). El pensamiento crítico en las pedagogías críticas. En *Actas del congreso SENPE-Seminário Nacional de Pesquisa em Educação*. <https://bit.ly/3OOXUQG>
- Damianidou, E., and Phtiaka, H. (2018). Implementing inclusion in disabling settings: The role of teachers' attitudes and practices. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1078-1092.
- Darretxe-Urrutxi, L., Beloki Arizti, N., y Emaldi, A. (2021). Claves para la puesta en marcha de un programa de radio comunitaria: análisis de una experiencia. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 417-439. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042darretxe24>
- David, R., and Kuyini, A. B. (2012). Social Inclusion: Teachers as Facilitators in Peer Acceptance of Students with Disabilities in Regular Classrooms in Tamil Nadu, India. *International journal of special education*, 27(2), 157-168. <https://eric.ed.gov/?id=ej982870>
- De Boer, A., Pijl, S. J., and Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- de Puelles, M. (1992). Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970. *Revista de educación*, (1), 13-29. <http://hdl.handle.net/11162/70381>
- Del Rey, A., y Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15), 233-246. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476147383010>
- Denzin, N. K. (2003). *Performance Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. Sage
- Denzin, N., and Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación educativa*. Gedisa.

- Devís, J. D. (1994). *Educación física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa* [Tesis doctoral de la Universitat de Valencia].
<https://bit.ly/3uqbhyO>
- Dewey, J. (1970). *Democracia y Educación*. Losada.
- Díaz de Greñu D. S., y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219–232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2018). Universidad e investigación para el bien común: la función social de la Universidad. *Aula abierta*, 47(4), 395-402.
<https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.395-402>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2019). Entrepreneurial uberisation in Spanish education. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 17(1), 48-68. <http://hdl.handle.net/10612/11779>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 13-29. <https://doi.org/10.35362/rie8313817>
- Domingo, A. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en educación superior. Diez propuestas para el aula. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 15, 33-57.
<https://hdl.handle.net/20.500.12552/4311>
- Duhalde, M. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En M. Godotti, MV Gómez, J. Mafra, y A. Fernández de Alentar (Comp.) *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 201-2013). CLACSO.
- Duk, C., Cisternas, T., y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Duran, D., Flores, M., Mosca, A., y Santiviago, C. (2015). Tutorías entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, 2(1), 31-39.
<https://bit.ly/3RdDFOL>

Dyson, A., and Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Sage.

Dyson, A., and Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Sage.

EADSNE. (2016). *Supporting Inclusive School Leadership: Policy Messages*. EADSNE.
<https://bit.ly/3Ama3Zd>

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. 'Voz y quebranto'. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6(2), 9-18.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202>

Echeita, G. (2016). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, "Voz y Quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24.
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>

Echeita, G. (2019). A la Espera de un Fructífero Cruce de Caminos entre Quienes hoy Circulan en Paralelo por los Caminos Educativos de la Equidad, la Justicia Social, la Inclusión, la Convivencia, la Cultura de Paz o la Ciudadanía Global. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 7-13. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/11669>

Echeita, G. (2020). La pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16. <https://bit.ly/3uh4dEC>

Echeita, G., Simón, C., López, M., y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*, 329-357. <https://bit.ly/3AfzHi5>

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*. (349), 153-178. <http://hdl.handle.net/11162/74524>

- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1(12), 26-46.
<http://evidence.thinkportal.org/handle/123456789/29118>
- Echeita, G., y Domínguez, A. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 23-35.
<http://hdl.handle.net/10366/120843>
- Echeita, G., y Gutiérrez, A. B. D. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula: revista de enseñanza e investigación educativa*, 17, 23-36.
<http://hdl.handle.net/10366/120843>
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación inclusiva*, (327), 31-48.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/66888#:~:text=http%3A//hdl.handle.net/11162/66888>
- Echeita, G., y Serrano, G. (2020). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Elder, B. C., Damiani, M. L., and Oswago, B. O. (2016). From attitudes to practice: utilising inclusive teaching strategies in Kenyan primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 413-434. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1082648>
- Escalona Rubio, L. (2021). *La elaboración del "Manual de acción para la inclusión" y la formación docente en educación inclusiva* [Trabajo de Fin de Grado de la Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47600>
- Escribano, A., y Martínez, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea Ediciones.
- Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación educativa*, 3(3), 14-25.
- Espinosa-Gómez, D. R. (2017). Hacia una pedagogía de la diversidad: pensar diferente en la escuela. *Revista Repique*, 1(1), 145-157. <https://bit.ly/3RgXFiu>

- Esteban, S. (2016)- La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284. <http://hdl.handle.net/11162/118903>
- Farkas, A. (2014). *Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF*. UNICEF. <https://uni.cf/3bHEK0I>
- Federació de Moviments De Renovació Pedagògica De Catalunya (FMRPC). (2011). *Compromiso Ético del Profesorado*. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. <http://www.ub.edu/obipd/docs/compromisoetico.pdf>
- Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya (FMRPC). (2020). *Som els Moviments de Renovació Pedagògica*. FMRPC. <https://www.mrp.cat/inici/333/som-els-moviments-de-renovacio-pedagogica>
- Fernández Batanero, J. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. *Education Policy Analysis Archives*, 18, 1-25. <http://hdl.handle.net/11441/16387>
- Fernández Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Fernández, C., y Cortés, C. (2017). Alternative teaching practices for inclusive education. *SHS Web of Conferences*, 37. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20173701005>.
- Fishman, G., and McLaren, P. (2000). Schooling for Democracy: Toward a Critical Utopianism. *Contemporary Sociology*, 29, 168-179. <https://doi.org/10.2307/2654941>
- Flecha, R. (2006). *INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Brussels: Directorate General for Research, European Commission.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y educación*, 21(2), 157-169. <https://doi.org/10.1174/113564009788345835>
- Flecha, R., y Villarejo, B. (2015). Pedagogía crítica: un acercamiento al derecho real de la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 87-100. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>

- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, A., Méndez, J., y Vega, B. (2017). Prácticas inclusivas como estrategia de cambio: construyendo una escuela para todos. *Educando para educar*, 18(33), 19-28.
<https://bit.ly/3laeF6s>
- Flores, C., y Carrasco, A. (2013). *Preferencias de los padres, libertad de elección y segregación escolar*. Espacio Público. <https://espaciopublico.cl/>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 39(1), 17-32.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Fraser, N., Honneth, A., and Golb, J. (2003). *Redistribution or recognition?: a political-philosophical exchange*. Verso.
- Freinet, C. (1975). *La formació de la infància i de la joventut*. Laia.
- Freinet, C. (1978). *Los métodos naturales. El aprendizaje de la Lengua*. Fontanella.
- Freinet, C. (1983). *Los planes de trabajo*. Laia.
- Freinet, C. (1997). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Xerais de Galicia
- Freinet, C., y Salengros, R. (1976). *Modernizar la escuela*. Laia.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Planeta-Agostini.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI.
- Freire, P., y Mancedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.

- Gajardo, K. (17 y 18 de octubre de 2019c). Prácticas docentes más citadas para la educación inclusiva ¿qué expone la literatura reciente?. Seminario Científico Internacional. Formación del profesorado, investigación y justicia social. Zaragoza, España.
- Gajardo, K. (2017). Actitudes, concepciones y representaciones sociales de docentes noveles y estudiantes de Magisterio sobre la inclusión educativa. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/24322>
- Gajardo, K. (2019). Reflexiones de docentes noveles y en formación sobre la inclusión educativa: Un estudio cualitativo. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, (8), 167-185. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.57752>
- Gajardo, K. (2019a). ¿Por qué es necesaria una red social docente para compartir prácticas inclusivas?. En R. Rosas y M. Garolera, *Juego, creatividad y tecnologías para la inclusión* (pp. 96-102). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gajardo, K. (2019b). Explorando las representaciones sociales sobre inclusión en una nueva generación docente: el diálogo reflexivo de seis portavoces. En *Libro de actas CIMIE19 de AMIE*. <https://amieedu.org/actascimie19/>
- Gajardo, K. (2021). Autonomía y colaboración como innovación educativa: un estudio de casos [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47283>
- Gajardo, K. (2021a). Diálogos y acciones en busca de una escuela más justa e inclusiva: El caso de una maestra rural. En Mancinas-Chavez, R. (Coord.), *Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030* (p. 296). Egregius.
- Gajardo, K. (22 de marzo de 2019d). Significaciones en la reflexión pedagógica de una nueva generación docente [presentación póster]. XII Jóvenes Investigadores Iberoamericanos. Tordesillas, España.
- Gajardo, K. (22-23 de septiembre de 2020a). Observando la autonomía y colaboración como innovación educativa: un estudio de casos [ponencia]. II Jornada Internacional de Difusión y Fomento de la Investigación en Ciencias Sociales. Sonora, México.

- Gajardo, K. (29-31 de enero de 2020). Estudio de las prácticas docentes respecto a la inclusión educativa ¿es posible desarrollar investigación con métodos mixtos?. I Simposio Interuniversitario de métodos mixtos. Valladolid, España.
- Gajardo, K. and Torrego-Egido L. (en prensa). Dialogues, actions and discourses of a rural head teacher and an ethnographer in search of a fairer and more inclusive school. *Ethnography and Education*.
- Gajardo, K. G., y Torrego-Egido, L. (2019). Concepciones sobre educación inclusiva de docentes noveles y en formación: un estudio del discurso reflexivo. En *Libro de actas XVI Congreso Internacional y XXXVI Jornadas de Universidad y Educación Inclusiva*.
<https://bit.ly/3ua3WmC>
- Gajardo, K. G., y Torrego-Egido, L. T. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista educación, política y sociedad*, (5), 11-38.
<http://hdl.handle.net/10486/689678>
- Gajardo, K., Cáceres-Iglesias, J., y Arribas de Frutos, M. (2-3 de diciembre de 2021). ¿Cómo hacer más inclusivas las aulas? La experiencia del PID en Educación Inclusiva de la Universidad de Valladolid. En *Actas del Congreso de Docencia en Educación Superior, CODES 2021: Experiencias, propuestas y desafíos de la enseñanza y el aprendizaje en los nuevos escenarios del pre y postgrado*. Universidad de la Serena.
- Gajardo, K., Martínez-Scott, S. Torrego-Egido, L. (en prensa). Pensamiento práctico y prácticas educativas inclusivas: un estudio de casos. Octaedro.
- Gajardo, K., y Cáceres-Iglesias, J. (2022). Prácticas inclusivas docentes desde una perspectiva crítica: una revisión sistematizada. En *Libro de actas XX Congreso Internacional de Investigación Educativa*.
- Gajardo, K., y Torrego-Egido, L. T. (2020a). Relación entre las actitudes de las y los docentes y sus prácticas para la inclusión: Un recorrido por la literatura reciente. En E. J. Díez-Gutiérrez y J. R. Rodríguez-Fernández (Eds.). *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 519-534). Octaedro.

- Gajardo, K. y Torrego-Egido, L. T. (2022). Análisis de una experiencia de prácticas cotidianas de democracia en educación infantil. *Teoría de la educación*, 34(1), 139-165.
<https://doi.org/10.14201/teri.25174>
- Galán, C. H. (2014). La escuela rural: Ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Revista Palabra, palabra que obra*, (14), 44-59. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.14-num.14-2014-48>
- Galián, B., García, M. P., y Belmonte Almagro, M. L. (2018). Evaluación de la participación familiar en el proceso educativo de los discentes desde la percepción del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación del Profesorado*, 21(3), 46-62. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.3.336971>
- García, J. (2018, 21 de abril). Innovación educativa y renovación de la enseñanza. *INSnovae*.
<https://www.insnovae.es/innovacion-educativa-renovacionensenanza/>
- García-García, F. J., Lopez-Torrijo, M., y Gozávez, V. (2019). Educación Inclusiva para la Ciudadanía Europea: el doble itinerario. *Aula abierta*, 48(2), 175-182.
<https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.175-182>
- García-Pedraza, R. (2015). Desafíos a la igualdad en el siglo XXI: dificultades y retos del modelo de escuela comprensiva. *Revista española de educación comparada*, 26, 135-152.
<http://hdl.handle.net/11162/163755>
- García-Vila, R., del Rey Aranda, M., Sepúlveda, M., Mayorga, M. J., y Giménez, M. P. (8 de noviembre de 2018). Los agrupamientos flexibles: una apuesta para incluir y atender a la diversidad en un aula de primer ciclo del CEIP Arturo Reyes. *II Congreso Internacional de Interculturalidad, Comunidad y Escuela*. Málaga, España. <https://bit.ly/3bTkVnd>
- Garzón, P. (2015). *Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado* [Trabajo de Fin de Máster de la Universidad de Salamanca]. <http://hdl.handle.net/11162/184439>
- Garzón, P., Calvo, M., y Orgaz, M.B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://bit.ly/3OQExGG>

- Gehrig, R., Palacios Ramírez, J., Blesa Aledo, B., Cobo de Guzmán, F., García Jiménez, M., Muñoz Sánchez, P., y Rodes García, J. (2014). *Guía de criterios básicos de calidad en la investigación cualitativa*. UCAM. <http://hdl.handle.net/10952/1097>
- Gentili y Alencar, C. (2001): *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de educación*, 49(1), 19-57. <http://www.rieoei.org/rie49a01.pdf>
- Gething, L. (1994). The interaction with disabled persons scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9(5), 23. <https://bit.ly/3I7jnlx>
- Gibert Moliner, R. (2010). Es la tribu la que educa. *Guix*, 370, 26-29. <http://hdl.handle.net/11162/121648>
- Gibert Moliner, R., Rodés Cama, J. M., y Surroca Solé, J. (2009). Veus d'ensenyants entorn de la LEC. *Guix*, 359, 6-10. <http://hdl.handle.net/11162/119210>
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. <http://hdl.handle.net/11162/58231>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Educar y convivir en la cultura global*. Morata.
- Giné, C. (6-9 de febrero de 2001). Inclusión y sistema educativo [ponencia]. *III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Salamanca, España.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Giroux, H. A. (1983). Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition. *Curriculum Inquiry*, 14(4), 469-473. <https://doi.org/10.2307/3202268>
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu.
- Giroux, H. and Peter, M. (1989). *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. Suny Press.
- Giroux, H., y Proasi, L. (2019). Los maestros se levantan para resistir los ataques neoliberales contra la educación. *Revista de Educación*, (16), 13-38. <https://bit.ly/3Au9oVn>

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *Strategies for Qualitative Research*. The Sociology Press.
- Goetz, J. P., and Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Goldring, J. E. (2010). Between partisan and fake, walking the path of the insider: empowerment and voice in ethnography. In J. Scott-Jones and S. Watt (Eds.), *Ethnography in social science practice* (pp. 142-156). Routledge.
- Gómez, A. E., y García, C. R. (2019). El Debate en torno a la Educación para la Ciudadanía en España. Una Cuestión más Ideológica que Curricular. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (12), 127-140. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324134669011>
- Gómez, L., Castillo, R., Camacho, A., Sánchez, Y., y de la Peña, C. (2017). Análisis de las actitudes y prácticas inclusivas en República Dominicana. *Revista de educación inclusiva*, 10(1), 181-98. <https://hdl.handle.net/11162/224161>
- Gómez-Rodríguez, M. (2017). La mejora de la convivencia en el marco del aula unitaria como puente para el aprendizaje. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 369-374. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.751>
- González Monteagudo, J., y Zamora Serrato, M. (2019). Los profesores y los desafíos de las diversidades y de las migraciones en España: formación y políticas educativas. *Revista de Educação Pública*, 28(68), 275-296. <https://hdl.handle.net/11441/86866>
- González, M. (2013). Proyecto “La primavera: un mundo de colores” [Trabajo Fin de Grado de la Universidad de Murcia]. <https://bit.ly/3umS15b>
- González-Valencia, H., Montenegro, J., Benavides, E., Martínez-Córdoba, Z. V., y Castaño, D. (2021). La pedagogía crítica y su aporte en la transformación social del deporte. En H. Pineda y M. Trejo (Eds.) *Avances en educación física y deporte* (66-74). Universidad Autónoma de Baja California.
- Graham, L. (2020). *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*. Routledge.

- Graham, L. J., and Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational philosophy and theory*, 40(2), 277-293.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>
- Granada, M., Pomés, M. P., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de Trabajo. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51-59. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>
- Grant, M. J., and Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Guba, E. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. Akal.
- Guba, E. G., and Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. Sage.
- Gunnorsdottir, H., and Bjarnason, D. S. (2014). Conflicts in teachers' professional practices and perspectives about inclusion in Icelandic compulsory schools. *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 491-504.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933543>
- Gutiérrez, M., Martín, M. V., y Jenaro, C. (2014). El index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 186-201.
<http://hdl.handle.net/10366/125635>
- Hall, B. L. (1983). Investigación participativa, conocimiento popular y poder: una reflexión personal. En M. Vejarano (Comp.), *La investigación participativa en América Latina* (pp. 15-34). CREFAL. <https://bit.ly/3acYFUE>
- Hastings, M. (2019). Neoliberalism and Education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.404>
- Heredia, J., y Durán, D. (2013). Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 25-40. <https://bit.ly/3R2yQHz>
- Hernández, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983).

Educació i història: Revista d'història de l'educació, 18, 81-105.

<http://revistes.iec.cat/index.php/EduH/article/viewArticle/59881>

Hernangómez Vicente, S. (2018). "Patiovivo": proyecto participativo en la transformación de un patio escolar [Trabajo de Fin de Máster de la Universidad de Valladolid].

<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/30889>

Hersh, M., and Elley, S. (2019). Barriers and enablers of inclusion for young autistic learners: lessons from the Polish experiences of teachers and related professionals. *Advances in Autism*, 5(2), 117-130. <https://doi.org/10.1108/AIA-06-2018-0021>

Hughes, J. M., Bigler, R. S., and Levy, S. R. (2007). Consequences of learning about historical racism among European American and African American children. *Child development*, 78(6), 1689-1705. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463542>

Iglesias, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, 47(3), 49-70.

INE (2018). *Abandono temprano de la educación-formación*. INE. <https://bit.ly/30OZba8>

Jara, A. (2020). *Iberoamérica frente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. CEPAL. <https://bit.ly/3OF1RaO>

Jiménez Naranjo, Y. J., y Kreisel, M. (2018). Participación comunitaria en educación. Reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. *Teoría de la educación*, 30(2), 223-246. <http://hdl.handle.net/10366/139005>

Jiménez, M. (2016). Gerencia Académica de la Pedagogía del Amor. *Revista Científica*, 1(1), 267-276. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.1.15.267-276>

Kantavong, P. (2018). Understanding inclusive education practices in schools under local government jurisdiction: a study of Khon Kaen Municipality in Thailand. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 767-786. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412509>

Kaur, A., Noman, M., and Awang-Hashim, R. (2016). Exploring strategies of teaching and classroom practices in response to challenges of inclusion in a Thai school: A case

- study. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 474-485.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1090489>
- Kaur, G., Leong, T. P., Yusof, J. M., and Singh, D. (2015). Perception of people with disability in creating sustainable public policy. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 168, 145-155.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.220>
- Kemmis, S. (1980). *Action Research in Retrospect and Prospect*. Australian association for Research in Education.
- Kemmis, S. y Robottom, I. (1981). Principles of procedure in curriculum evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, 13 (2), 151-155. <https://eric.ed.gov/?id=EJ247844>
- Kemmis, S., and McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Waurin Ponds. Deakin University Press.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. Springer.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P., Steinberg, S., and Monzó, L. (2017). Critical pedagogy and qualitative research: Advancing the bricolage. In N. K. Denzin, and Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 235-260). Sage.
- Kincheloe, J. L., y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (coords.), *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7(7), 19-39. <https://bit.ly/3AtN1iX>
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- LACE. (1999). *Introducción al estudio de caso*. Grupo LACE. <https://bit.ly/3aefXAX>
- Ladson-Billings, G. (2004). Landing on the wrong note: The price we paid for Brown. *Educational Researcher*, 33(7), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007003>
- Ladson-Billings, G., and Donnor, J. (2012). El papel activista moral de los estudiosos de la teoría crítica de la raza. En N. Denzin y Y. Lincoln (Comps.). *Manual de investigación cualitativa* (pp. 199-223). Sage.

- Lai, Y. C., and Gill, J. (2014). Multiple perspectives on integrated education for children with disabilities in the context of early childhood centres in Hong Kong. *Educational Review*, 66(3), 345-361. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780007>
- Lata, S., y Castro, M. M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista complutense de Educación*, 27(2), 1008-1101. <http://hdl.handle.net/11162/120821>
- Lather, P. (1986). Issues of Validity in Openly Ideological Research: Between a Rock and a Hard Place. *Interchange*, 17(4), 63-84. <https://doi.org/10.1007/BF01807017>
- Leal, K. L. y Urbina Cárdenas, J. E. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(2), 11-33. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144225002>
- Leatherman, J. M. (2007). "I just see all children as children": Teachers' perceptions about inclusion. *The qualitative report*, 12(4), 594-611. <https://eric.ed.gov/?id=EJ800274>
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., and Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88. <https://doi.org/10.1177/0271121414566014>
- Leeuwen, A. y Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 27, 71-89. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001>
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 103, 30 de abril de 1982. <https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>

Leyser, Y., and Tappendorf, K. A. R. A. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4), 751-761. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=4142473>

Lincoln, Y. S., and Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage

Lipsey, M. W., and Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Sage.

Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96—109. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084007>

Lledó, E. (2009). *Ser quien eres: ensayos para una educación democrática*. Universidad de Zaragoza.

Lo Iacono, V., Symonds, P., and Brown, D. H. (2016). Skype as a tool for qualitative research interviews. *Sociological research online*, 21(2), 103-117.

<https://doi.org/10.5153/sro.3952>

Lopes, C. E., y D'Ambrosio, B. S. (2016). Desenvolvimento profissional do professor provocando a agência e a insubordinação criativa. *Ciência & Educação*, 22(4).

<https://doi.org/10.1590/1516-731320160040015>.

López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131-160.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>

López Melero, M. L. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131-160.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>

- López Melero, M. L. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131-160.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>
- López Melero, M. L. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Ediciones Morata.
- López Melero, M., Mancila, I., y Solé, C. (2016). Escuela Pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 49-56. <http://hdl.handle.net/10201/120758>
- López-Noreña, G. (2010). *Apuntes sobre la pedagogía crítica: su emergencia, desarrollo y rol en la posmodernidad*. Universidad Santiago de Cali.
- Mackey, M. (2014). Inclusive Education in the United States: Middle School General Education Teachers' Approaches to Inclusion. *International Journal of Instruction*, 7(2), 5-20.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1085271>
- Madera, J., y Sánchez, L. M. (2017). Estrategias pedagógicas para fortalecer los procesos etnoeducativos afrocolombianos desde la escuela. *Revista Assensus*, 2(3), 78-98.
<https://doi.org/10.21897/assensus.1331>
- Majoko, T. (2018). Effectiveness of special and inclusive teaching in early childhood education in Zimbabwe. *Early Child Development and Care*, 188(6), 785-799.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1237514>
- Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, (23), 135-163. <http://hdl.handle.net/11162/24931>
- Marqués de Pérez, M. (2019). El trabajo colaborativo: una oportunidad para el desarrollo del pensamiento práctico del profesional reflexivo. *Revista Cientific*, 4(11), 360-379.
<https://bit.ly/3I7Uar3>
- Martí, M. I. (2014, 19 de abril). La consciencia de la tribu. Concejo Educativo.
<http://www.concejoeducativo.org/2014/la-consciencia-de-la-tribu/>
- Martín, X. (2020). Una pedagogía a favor de la inclusión. *RES, Revista de Educación Social*, 30, 139-155. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7343509>

- Martínez-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.
<https://revistas.um.es/cpd/article/view/111221>
- Martínez-Bonafé, J. M. (1990). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Universitat de Valencia.
- Martínez-Bonafé, J. (2008). Pero ¿Qué es la innovación educativa?. *Cuadernos de pedagogía*, 375, 78-82. <http://hdl.handle.net/11162/36267>
- Martínez-Bonafé, J. M. (s.f.). *¿Qué son los Movimientos de Renovación Pedagógica?*. Consejo Educativo. <https://bit.ly/3AryjJr>
- Martínez-Scott, S., Torrego-Egido, L., and Barba-Martín, R. A. (2016). Educación inclusiva e investigación-acción: un proyecto para transformar la escuela y la docencia universitaria. En *Actas del V Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, CIMIE16*. Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3ahGNrW>
- Massot, I., Dorio, I., and Sabariego, M. (2004). Características generales de la investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). La Muralla.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Morata
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- McLaren, P. (1999). Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica. En F. Imbernón (Coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 101-120). Graó.
- McLaren, P. (2013). Seeds of Resistance: Towards a Revolutionary Critical Ecopedagogy. *Socialist Studies/Études Socialistes*, 9(1), 84-108. <https://doi.org/10.18740/S4QG6G>
- McLaren, P., y Puiggrós, A. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique.

- McLeskey, J., and Waldron, N. L. (2002). School change and inclusive schools: Lessons learned from practice. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 65-72.
<https://doi.org/10.1177/003172170208400114>
- Méndez, Á., y Murillo, F. J. (2017). Reivindicando la Labor Intelectual y Transformativa del Profesorado en una Educación para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 383-399. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>
- Merchán, M. L., Cadena, R., y Napa, C. (2019). La mediación de conflictos escolares. Incidencia en el desarrollo de la inteligencia emocional. *Conrado*, 15(69), 399-404.
<https://bit.ly/3nIYQu8>
- Merriam, S. B., and Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Minnes, G., and Kelly, D. (2004). Teaching for social justice: Teachers inquire into their practice. *Educational Insights*, 8(3), 1-7. <https://bit.ly/3lhgtuA>
- Molina Díaz, M., y Blasco López, R. (2017). Juntos es mejor: Hacia una escuela intercultural inclusiva. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1157-1165). Universidad de Oviedo. <https://bit.ly/3OTCfGG>
- Moliner, O., Sanahuja, A., y Benet-Gil, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
<http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia127>
- Moliner, R. G. (2020). Abriendo las puertas del País de las Maravillas. *Cuadernos de pedagogía*, (506), 81-86. <https://hdl.handle.net/11162/204817>
- Molnar, A. (2006). The commercial transformation of public education. *Journal of Education Policy*, 21(5), 621-640. <https://doi.org/10.1080/02680930600866231>
- Monarca, H. A. (2013). Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 116-125.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11262>

- Morales-Bonilla, R. M. (2007). Nuevas miradas y aprendizajes virtuales en la docencia universitaria: UNED de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-35. <https://bit.ly/3yeC2r5>
- Morley, L., and Croft, A. (2011). Agency and advocacy: Disabled students in higher education in Ghana and Tanzania. *Research in Comparative and International Education*, 6(4), 383-399. <https://doi.org/10.2304%2Frcie.2011.6.4.383>
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 250-260. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79. <https://bit.ly/3lcXscv>
- Muntaner, J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1), 63-79. <https://bit.ly/3lcXscv>
- Muntaner, J., Pinya, C., y De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214371>
- Muntaner, J., Roselló, M. R., y de la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34, 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Navarro-Montaño, M. J. (2014). La inclusión educativa en las escuelas públicas de Andalucía desde la perspectiva del profesorado de educación primaria y secundaria. *FAMIPED. Familias, Pediatras y Adolescentes en la Red*, 7 (2), 1-3. <http://hdl.handle.net/11162/111855>
- Niño-Arteaga, Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes*, (51), 133-143. <https://bit.ly/3R7bDE2>
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304. <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>

- Nun, J. (2001). *Marginalidad y exclusión social*. In *Marginalidad y exclusión social*. Fondo de Cultura Económica.
- Obaco, E. E. (2019). Competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Educere*, 77, 37-46. <https://bit.ly/3NHxbnL>
- Ocampo, A. (2018). *Epistemología de la educación inclusiva: Un estudio sobre condiciones de producción y fabricación del conocimiento* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/49716>
- OCDE. (2018). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*. OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Ojeda, A. I., Casado-Muñoz, R., y Lazcano B., F. (2019). Los centros de recursos para la inclusión educativa en España: Un perfil de su desarrollo normativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 37-59. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9143>
- Oliver, M. (2002, December 3). Emancipatory research: A vehicle for social transformation or policy development. In *Annual Disability Research Seminar* (pp. 15-23). Dublin, Ireland.
- Olmos Alcaraz, A. (2007). Escuela, etnografía y análisis crítico de discurso: un estudio sobre la construcción de la otredad hacia el alumnado inmigrante extranjero en Andalucía. *EMIGRA working papers*, (94), 1-16. <https://ddd.uab.cat/record/98558>
- ONU (1993). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Oficina del alto comisionado de Derechos Humanos. <https://bit.ly/3AjimEV>
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Comisión de Naciones Unidas sobre Personas con Discapacidad. <https://bit.ly/3nxe59u>
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU. <https://bit.ly/3a3W93d>
- Orozco, J. C. (2016). La Investigación Acción como herramienta para Formación Docente. Experiencia en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua, Nicaragua. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 19, 5-17. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i19.2967>

- Ortega-Valencia, P. (2021). Leer a Paulo Freire es habitar el tiempo del anhelo. *Revista Latinoamericana de Ciencia Sociedad y niñez*, 19(3), 2027-7679. ·
<https://dx.doi.org/10.11600/rlicsnj.19.3.E02>
- Ortiz de Santos, R., y Torrego Egado, L. M. (2017). La educación democrática como eje de inclusión en los movimientos de renovación pedagógica. En A. Rodríguez-Martín (Ed.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 2551-2558). Universidad de Oviedo. <https://bit.ly/3OTCfGG>
- Osses, S., Sánchez, I., e Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Revista Estudios pedagógicos*, 32(1), 119-133. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Oteso, P., y Caballero, C. M. (2017). Educación intercultural, experiencias inclusivas: un recorrido por el siglo XXI. *Interacções*, 13(43). <https://doi.org/10.25755/int.12040>
- Parejo, J. L., y Pinto, J. M. (2019). La contribución de los Movimientos de Renovación Pedagógica en Madrid: la socialización y la creación de la identidad docente. *Bordón: Revista de pedagogía*, 71(1), 79-95. <https://doi.org/10.13042/bordon.2019.63756>
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(1), 11-29. <https://bit.ly/3bLfvdX>
- Parrilla, Á., Moriña, A., y Gallego, M. D. C. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233. <http://hdl.handle.net/11441/66857>
- Parrilla, Á., Susinos, T., Gallego, C., y Martínez Domínguez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(89), 145-156.
<http://hdl.handle.net/11162/166344>
- Parrilla, Á., y Moriña, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
<http://hdl.handle.net/11441/66853>

Parrilla, Á., y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>

Patterson, L., y Shannon, P. (1993). Reflection, inquiry, action. Teachers are researchers: Reflection and action, 7(11), 29-36. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X025007029>

Paulo Freire (1992). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Pedreira Villar, M. (2011). Intercambio de recursos didácticos entre docentes para la atención a la facilitación de la inclusión educativa. *Innovación educativa*, 21, 235-245. <https://bit.ly/3amkNMj>

Peñalongo, J. O. (2002). Pedagogía crítica y educación superior. *Revista educación*, 26(2), 185-196. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026218>

Pérez Basto, P. B., y Heredia Soberanis, N. G. (2020). El curriculum oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. *Etic@ net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20(2), 211-241. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.15787>

Pérez, E. (2011). *Educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional* [Trabajo Fin de Máster de la Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/15853/>

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes?. *Revista de docencia universitaria*, 6(2). <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261>

Peyronie, H. (2001). *Célestin Freinet: pedagogía y emancipación*. Siglo XXI.

Plá, S. (2015). Debates contemporáneos sobre la inequidad y la exclusión educativa en América latina. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, 44, 1-19. <https://bit.ly/3nvTbYm>

PNUD (s.f.). *¿Qué son los Objetivos de Desarrollo Sostenible?*. PNUD. <https://bit.ly/3NyDaeD>

- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de educación*, (349), 225-239. <http://hdl.handle.net/11162/74540>
- Rambla, X., Ferrer, F., Tarabini, A., y Verger, A. (2008). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas. *Perspectivas*, 38(1), 81-97. <https://bit.ly/3yuqWzw>
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica Una manera ética de generar procesos educativos. *folios*, (28), 108-119. <https://doi.org/10.17227/01234870.28folios108.119>
- Rappoport, S., y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educativa*, 57(3), 3-27. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740>
- Rey, J. L. (2015). ¿Qué reformas necesita el estado de bienestar español?. En J. L. Rey (Ed.) *Sostenibilidad del Estado del bienestar en España* (pp. 291-315). Dykinson
- Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia: Escuchar, investigar y aprender*. Morata.
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3, 110-120. <https://bit.ly/3ypfJQv>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez Navarro, H., y Torrego Egido, L. (2013). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela*. Wolters Kluwer.
- Rodríguez, F. G. (2019). Educación inclusiva y Espacio Europeo de Educación Superior: una perspectiva jurídico-constitucional. En C. Márquez Vázquez (Ed.), *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas?: de la retórica a los hechos* (pp. 17-44). Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez, G., Gil, J., y Garcia, E. (1996). Proceso y fases de la investigación cualitativa. En J. I. Ruiz (Ed.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 62-78). Aljibe.

- Rodríguez-Martín, A. (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Universidad de Oviedo. <https://bit.ly/3OTCfGG>
- Rojas-Abarca, C., López-Cruz, M., y Echeita, G. (2019). Significados de las prácticas escolares que buscan responder a la diversidad desde la perspectiva de niñas y niños: una aproximación a la justicia educacional. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 23-46. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.912>
- Rojo, A. (1996). Utopía freireana. La construcción del inédito viable. *Perfiles Educativos*, 74, 1-10. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13207402.pdf>
- Romão, J., y Romão, N. (2021). Centenario de Paulo Freire con una obra quincuagésima. *Ideación*, 23 (1), 38-54. <https://doi.org/10.48075/ri.v23i1.26699>
- Romero-Galván, E. E., Labus, C. G., y Bornia, L. S. (2017). *La educación es política y es una opción ética*. CFE
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2009). La construcción del texto cualitativo. En J. I. Ruiz Olabuénaga *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 125-191). Universidad de Deusto.
- Ruiz, G. (2011). El lugar de la comparación en la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 2(2), 84-93. <https://bit.ly/3liAH76>
- Ruiz, E. (2016). Rosa Gibert: “la millora social serà colectiva o no serà”. *Diari de l'Educació*. <https://bit.ly/3acZrB2>
- Russak, S. (2016). Do inclusion practices for pupils with special educational needs in the English as a foreign language class in Israel reflect inclusion laws and language policy requirements?. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1188-1203. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1155666>
- Salend, S. J., and Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special education*, 20(2), 114-126. <https://doi.org/10.1177/074193259902000209>
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers?. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>

- Sanahuja, A., Moliner, L., y Benet, A. (2020). Análisis de prácticas inclusivas de aula desde la Investigación-Acción Participativa. Reflexiones de una comunidad educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 125-143.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>
- Sanahuja, A., Moliner, L., y Benet, A. (2020). Análisis de prácticas inclusivas de aula desde la Investigación-Acción Participativa. Reflexiones de una comunidad educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 125-143.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>
- Sánchez, J., y Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 12-28. <https://bit.ly/3ydm00n>
- Sánchez-Cardona, M. I. (2020). La escuela sociocultural de la paz pedagógica. *Revista Derechos en Acción*, 14, 197-223. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/103583>
- Sánchez-Santamaría, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia: revista interdisciplinar*, 16, 91-102.
<https://bit.ly/3ahVsDu>
- Sandín Esteban, M. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 37-52. <http://hdl.handle.net/11441/54879>
- Sandoval, M., Echeita, G., Simón, C., y López, M. (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Experiencias en docencia superior. <https://bit.ly/3OO1Ssq>
- Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2019). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 441-454.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533094>
- Santaella, E., y Martínez Heredia, N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 359-379. <http://hdl.handle.net/10481/49002>

- Santamaría-Cárdaba, N. (2019). ¿Cuál es el estatus de la educación para la paz en el ámbito científico actual?. *Modulema: Revista científica sobre diversidad cultural*, (3), 63-77.
<http://hdl.handle.net/10481/55895>
- Santamaría-Cárdaba, N., Torrego Egido, L., y Ortiz de Santos, R. (2018). Identidad profesional docente y movimientos de renovación pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*. (32), 177-192. <http://hdl.handle.net/11162/191090>
- Santos Guerra, M. Á. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 175-200.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198009>
- Santos-Rego, M. A., Moledo, M. L., y Caamaño, D. P. (2019). La Mejora de la Participación e Implicación de las Familias en la Escuela: un Programa en Acción. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(3), 93-107.
<https://doi.org/10.6018/reifop.389931>
- Sanz, F. (2006). La mercantilización de la educación como escenario mundial del espacio europeo de educación superior. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, (9), 57-76.
<http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.9.0.319>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 57-70.
<https://reined.webs4.uvigo.es/index.php/reined/article/view/285>
- Sastre, M. S. (2016). Visitas didácticas a centros singulares. Aprender de otras experiencias escolares [Trabajo de fin de Grado de la Universidad de Valladolid].
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/17514>
- Schlessinger, S. L. (2018). Reclaiming teacher intellectualism through and for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 268-284.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362598>
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.

- Schuelka, M. J., Johnstone, C. J., Thomas, G., and Artiles, A. J. (Eds.). (2019). *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. Sage.
- Scott, B. J., Vitale, M. R., and Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: A literature review. *Remedial and special education, 19*(2), 106-119. <https://doi.org/10.1177/074193259801900205>
- Seçer, Z. (2010). An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Early Years Education, 18*(1), 43-53. <https://doi.org/10.1080/09669761003693959>
- Seco Alonso, Á. (2021). *Estudio y medición de las causas de la desigualdad educativa en España y en el mundo* [Trabajo de Fin de Grado de la Universidad de Cantabria]. <http://hdl.handle.net/10902/23372>
- Shank, M. J. (2006). Teacher storytelling: A means for creating and learning within a collaborative space. *Teaching and Teacher education, 22*(6), 711-721. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.002>
- Sharma, U., and Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education. *Asia-Pacific Journal on Disability, 5*(1), 2-14. <https://bit.ly/3AiaWF>
- Sharma, U., and Mannan, H. (2015). Do attitudes predict behaviour-an (un) solved mystery?. In P. Jones and S. Danforth (Eds.) *Foundations of Inclusive Education Research* (pp. 115-131). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000006005>
- Shön D. (1987). *La Formación de Profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data*. Sage.
- Simons, H. (1989). *The ethics of educational research*. The Falmer Press.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary educational psychology, 21*(1), 43-69. <https://bit.ly/3bIoJaJ>

- Slavin, R. E. (1999). Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into practice*, 38(2), 74-79. <https://doi.org/10.1080/00405849909543835>
- Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. In R. Mayer and P. Alexander, *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 358-374). Routledge
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work?. *Annals of psychology*, 30(3), 785-791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Waveland Press.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage.
- Stake, R. (2012). Estudios de caso cualitativos. En U. Flick (Ed.), *Estrategias de Investigación cualitativa*. Morata.
- Starczewska, A., Hodkinson, A., and Adams, G. (2012). Conceptions of inclusion and inclusive education: a critical examination of the perspectives and practices of teachers in Poland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 162-169. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01209.x>
- Stenhouse, L. (1979). Case study in comparative education: Particularity and generalisation. *Comparative Education*, 15(1), 5-10. <https://doi.org/10.1080/0305006790150102>
- Stouffer, S. A. (1941). Notes on the case-study and the unique case. *Sociometry*, 4(4), 349-357. <https://doi.org/10.2307/2785138>
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir: reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de educación*, (349), 119-136. <http://hdl.handle.net/11162/74529>
- Susinos, T., y Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024004>

- Tamakloe, D. (2018). A Case Study of Preschool Teachers' Pedagogical Behaviors and Attitudes toward Children with Disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, 14(2), 83-103. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1190016>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tiwari, A., Das, A., and Sharma, M. (2015). Inclusive education a “rhetoric” or “reality”? Teachers' perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 128-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.002>
- Toledo, A. J. (2017). La creación, formación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo entre estudiantes para la mejora escolar y social [Tesis doctoral de la Universidad de Sevilla]. <http://hdl.handle.net/11441/64697>
- Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP>
- Torres Santomé, J. T. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En J.P. Goetz y M.D. Le Compte (Eds.), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 11-22). Morata.
- Torres-Santomé, J. (2019). Formación del Profesorado y Educación como Proyecto Político e Inclusivo. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-27. <https://doi.org/10.1590/2175-623684911>
- Tremps, D. (2014). Los agrupamientos heterogéneos en la escuela rural: un recurso facilitador para la atención a la diversidad [Trabajo de Fin de Grado de la Universidad de Zaragoza]. <https://zagan.unizar.es/record/14500>
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E., and Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality. Positive outcomes through partnership and trust*. Pearson.
- UNESCO. (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. UNESCO. <https://bit.ly/3bKbq90>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO. <https://bit.ly/3Af6DHD>

- UNESCO. (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. UNESCO. <https://bit.ly/3OTJjmH>
- UNESCO. (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Marco de acción de Dakar. UNESCO. <https://bit.ly/3a8hkRE>
- UNESCO. (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. UNESCO. <https://bit.ly/3Aj2xhM>
- UNESCO. (2008). La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- UNESCO. (2014). *The Right to Education: Law and Policy Review Guidelines*. UNESCO. <https://www.right-to-education.org/resource/right-education-law-and-policy-review-guidelines>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. <https://bit.ly/3yg2Qae>
- UNESCO. (s.f.). *ODS 4: Educación*. UNESCO. <https://bit.ly/3I89wvD>
- UNICEF. (2007). *The state of the world's children 2008: Child survival*. UNICEF. <https://uni.cf/3OTY3Ce>
- UNICEF. (2009). *Estado mundial de la infancia: Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF. <https://bit.ly/3I962c8>
- UNICEF. (2011). *Estado mundial de la infancia 2011-Resumen Ejecutivo: La adolescencia una época de Oportunidades*. UNICEF. <https://bit.ly/3Nuvryc>
- Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. <https://bit.ly/3nxTjqj>
- Vallés, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Valles, M. S. (2007). *Entrevistas cualitativas*. CIS.

- Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M., y Aguilera-Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la Escuela*, 82, 31-43. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.03>
- van Kraayenoord, C. E. (2007). School and classroom practices in inclusive education in Australia. *Childhood education*, 83(6), 390-394. <https://doi.org/10.1080/00094056.2007.10522957>
- Vargas, J., y Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como "experto" en resolución de conflictos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (3), 81-88. <https://doi.org/10.18172/con.465>
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., and Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8). <https://bit.ly/3yaG3wG>
- Vera, J. M. (2016). La reforma del procedimiento de reforma constitucional en España. *Revista de derecho político*, 96, 13-48. <http://dx.doi.org/10.5944/rdp.96.2016.17053>
- Verdeja-Muñiz, M. (2019). Reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en la escuela: aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire para un modelo de escuela intercultural. En B. Heinsch, A. C. Lahuerta Martínez, M. N. Rodríguez Pérez, y A. J. Jiménez Muñoz (eds), *Investigación en multilingüismo. Innovación y nuevos retos* (pp. 357-370). Universidad de Oviedo
- Vigo, B., y Dieste, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula Abierta*, 46, 25-32. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.25-32>
- Villacrés-Jínez, P. E., Rodríguez-Benavides, M. L., y Burbano-Ronquillo, M. B. (2020). El liderazgo educativo, como herramienta primordial en los resultados de aprendizaje. Caso: Unidades Educativas de la provincia de Tungurahua. *Polo del Conocimiento*, 5(10), 458-475. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i10.1826>
- Wang, L., Wang, M., and Wen, H. (2015). Teaching practice of physical education teachers for students with special needs: An application of the theory of planned behaviour. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 590-607. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1077931>

- Wapling, L. (2016). *Inclusive education and children with disabilities: Quality education for all in low and middle income countries*. CBM. <https://bit.ly/3OYWXVQ>
- Warnock, H. (1978). *The Warnock report (1978). Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people*. Her Majesty's stationery office. <https://bit.ly/3QWSkxn>
- Westbrook, J., and Croft, A. (2015). Beginning to teach inclusively: An analysis of newly-qualified teacher pedagogy in lower primary classes in Tanzania. *Teaching and Teacher Education, 51*, 38-46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.003>
- Wigdorovitz, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas, 2*(1), 1-12. <https://bit.ly/3I4gr96>
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools, 29*(4), 306-312. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199210\)29:4<306::AID-PITS2310290403>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199210)29:4<306::AID-PITS2310290403>3.0.CO;2-1)
- Yan, Z., and Sin, K. F. (2014). Inclusive education: teachers' intentions and behaviour analysed from the viewpoint of the theory of planned behaviour. *International Journal of Inclusive Education, 18*(1), 72-85. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.757811>
- Yarza de los Ríos, V. A. (2011). Educadores especiales en la educación inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad en Colombia: ¿perfil, personal o productor de saber?. *Currículo sem Fronteiras, 11*(1), 34-41. <https://bit.ly/3OZffGt>
- Yeo, L. S., Chong, W. H., Neihart, M. F., and Huan, V. S. (2016). Teachers' Experience with Inclusive Education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education, 36*(1), 69-83. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.934781>
- Yin R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage
- Yin, R.K. (1989). *Case Study Research: design and Methods*. Sage.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Universitat de València.

Young, K., McNamara, P. M., and Coughlan, B. (2017). Authentic inclusion-utopian thinking? Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 68*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.017>

Zhu, J., Li, H., and Hsieh, W. Y. (2019). Implementing inclusive education in an early childhood setting: a case study of a Hong Kong kindergarten. *Early Child Development and Care, 189*(2), 207-219. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1307841>

ANEXO

Los guiones de entrevistas, transcripciones de entrevistas y registros del trabajo de campo pueden consultarse en el siguiente código QR o, en su defecto, en la siguiente página web:

<https://bit.ly/3P9Q3wW>

