

CONVICCIONES DEL PROFESORADO Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS: ANÁLISIS DE LA COHERENCIA MEDIANTE UN ESTUDIO DE CASOS

Katherine Gajardo Espinoza

Suyapa Martínez-Scott

Luis Torrego-Egido

Universidad de Valladolid

katherine.gajardo@uva.es

PALABRAS CLAVE

Colaboración, educación inclusiva, renovación pedagógica, innovación

RESUMEN

La educación inclusiva es un fenómeno complejo, dilemático y multidimensional rodeado de una variedad de significados que pueden generar confusión a las personas, incluidos los principales agentes educativos encargados de llevarla a cabo: los y las docentes. A partir de un enfoque cualitativo con aproximación sociocrítica y por medio de un estudio holístico de casos, exponemos parte de una investigación predoctoral que analiza cómo dos maestras de Segovia (España) con una fuerte convicción por la educación inclusiva, exponen un pensamiento y prácticas educativas coherentes con los ideales de esta. Los resultados resumen una serie de factores ligados a los saberes, anhelos, deseos y pensamiento práctico de las docentes que fortalecen una coherencia en la práctica educativa, hecho que demuestra que es posible crear espacios democráticos, justos y equitativos en las escuelas.

1. INTRODUCCIÓN

La educación es la herramienta que sirve para formar personas constructoras de sociedades más justas, dignas y solidarias, por lo que es la base de una sociedad democrática. Por ello, es necesario que el profesorado ponga en práctica un compromiso ético con el alumnado, de modo que, más allá de procurar la mera asimilación y reproducción de saberes descontextualizados, las escuelas se conviertan en instituciones cimienten sociedades más justas.

La educación inclusiva corresponde a una propuesta que defiende el derecho de todas las personas a acceder, participar y progresar educativamente hasta alcanzar el máximo de sus potencialidades. Desde nuestro punto de vista, 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 (UNESCO, 2008, p.14).

Los ideales que defiende la educación inclusiva son antiguos, ya que se forjan a partir de los postulados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea general de la ONU, 1948), principalmente aquellos artículos que hacen referencia a la igualdad de derechos y al acceso general a la educación. Empero, 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 de aprendizaje de todas las personas, lo que supone determinar acciones urgentes para el acceso, participación, colaboración y promoción de la equidad en temas educativos.

Ahora bien, durante las últimas décadas hemos sido testigos de una masificación del rol homogeneizador de la escuela 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, entonces, aparece 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 institución escolar, 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).

La ley educativa actual está alineada con las declaraciones universales sobre los Derechos humanos y los Derechos de los niños y las niñas (Cardona, 2020), sin embargo, todavía no somos testigos de la universalización de prácticas realmente inclusivas (Gajardo y Torrego, 2020). La respuesta, desde nuestros referentes y nuestra propia experiencia como docentes es

clara: quizá los discursos inclusivos avanzan más rápido que las prácticas educativas inclusivas (Arnaiz, 2011; Arnaiz y Guirao, 2015).

La investigación educativa viene evidenciando que la práctica docente es un factor esencial e imprescindible para lograr la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (OCDE, 2009; Slavin, 1996) y con ello, avanzar en la realización de proyectos inclusión en las escuelas. 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). Sin embargo, el estudio de la práctica docente es complejo, ya que presenta disyuntivas entre el pensamiento práctico y la práctica formal (Perrenoud, 2010), o en palabras simples, lo que piensan los y las docentes que harán y lo que finalmente hacen.

Todo lo anterior, visto con la lente de la producción de acciones en pro de los objetivos de la educación inclusiva, es complicado por las características eminentemente dilemáticas y contextuales que emergen de su materialización. En este punto, quizá analizar la coherencia, concepto propuesto por Paulo Freire, pueda ser una de las claves para la efectiva realización de los ideales de la buena educación.

Que las y los docentes sepan actuar con coherencia de acuerdo con la teoría freireana (Freire, 1992, 1994, 2002, 2010) depende de varios elementos: el compromiso ético del maestro o la maestra con el cumplimiento de los derechos humanos; la necesidad de dar voz a todas las personas participantes en acto educativo, fomentando la curiosidad epistemológica; mantener relaciones de colaboración y horizontalidad con la comunidad educativa, sobre todo, con las familias; defender el diálogo como la principal herramienta educativa; reconocer el amor en el acto educativo o concebir la educación como política, son algunos ejemplos. Sin embargo, existen pocos estudios situados que analicen las relaciones entre el pensamiento práctico y la práctica formal inclusiva del profesorado desde esta perspectiva (Gajardo y Torrego, 2020), muchos menos los que analizan los factores que inciden en la coherencia.

2. OBJETIVOS

A partir de los antecedentes anteriormente expuestos, presentamos una investigación que persigue dos objetivos:

- Analizar el pensamiento y las prácticas de dos maestras con fuertes convicciones sobre la educación inclusiva.

- Examinar los factores que contribuyen a la coherencia entre las convicciones hacia la inclusión y las prácticas educativas que permiten hacer real la misma.

3. METODOLOGÍA

Nuestro estudio puede ser caracterizado como una investigación cualitativa basada en dos estudios de caso que se analizan desde una aproximación sociocrítica.

La investigación cualitativa se plantea desde una visión 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).

En cuanto a nomenclaturas, hemos diseñado dos estudios de caso holístico según la tipología de Yin (1989), que también pueden definirse como estudios intrínsecos de casos en la clasificación de Stake (2005). La elección del diseño se justificó en la flexibilidad que posee y en la oportunidad que brinda a las personas investigadoras de asumir diversos roles durante el trabajo de campo.

3.1. Estudio de caso

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.

La finalidad que perseguimos al realizar los dos estudios de caso consiste en reconocer la materialización del discurso inclusivo de dos maestras 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).

3.2. Participantes y contexto del estudio

Estudiamos los casos de dos maestras que ejercen actualmente funciones en la provincia de Segovia, España. Nuestra elección se fundamenta en el hecho de que conocemos su

pensamiento, estructurado y plenamente favorable con los fines de la educación inclusiva, ya que durante los últimos tres años han sido nuestras compañeras en el Proyecto/Grupo de Innovación Docente (PID/GID) “Educación inclusiva y formación en la práctica” de la Universidad de Valladolid:

3.2.1. Caso 1: Una maestra de infantil de una escuela urbana de Segovia (Rosa)

En el primero de los casos nos referimos a las experiencias que tuvimos con Rosa, una maestra con más de 40 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).

Su caso nos lleva a una escuela pública (urbana) en la cual trabaja desde el año 2017, que acoge a cerca de 200 niños y niñas en la provincia de Segovia. Durante el curso 2018-2019 es 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).

3.2.2. Caso 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 Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP) Conspiración Educativa ya avanzada su trayectoria docente.

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 estudiantes. 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, Sonllea-Velasco). Su caso nos llevó a estudiar tanto sus 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 como directora de la escuela durante el curso 2019-2020.

3.3. 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 entrevistas semiestructuradas y entrevistas informales (Tabla 1).

La observación participante activa (Spradley, 2016) es aquella en la que la persona investigadora, además de realizar tareas centradas en la investigación (recolección de registros y toma de notas de campo), colabora en el contexto de estudio, en nuestro caso, realizamos, principalmente, tareas de co-docencia. Las entrevistas informales (Kvale, 2012), corresponden a diálogos informales que se dan durante la investigación de campo, en nuestro caso, son las conversaciones reflexivas que desarrollamos con las docentes durante el trabajo en las aulas. Las entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2012) son instancias más formales, en donde quien investiga plantea preguntas previamente sistematizadas a los y las participantes del estudio, en nuestro caso desarrollamos dos entrevistas de una hora de duración. Finalmente, los registros documentales corresponden a la recolección de material que sirva de evidencia para la triangulación, en nuestro caso recogimos los productos generados por las maestras y los y las estudiantes.

Tabla 1

Trabajo de campo

Actividades	Fechas
Acceso al campo.	Marzo 2019
Observación participante activa (caso 1). Entrevistas informales (caso 1). Análisis de documentos.	Desde marzo 2019 hasta marzo de 2020
Observación participante activa (caso 2). Entrevistas informales (caso 2). Análisis de documentos.	Desde septiembre de 2019 hasta marzo de 2020
Entrevistas semiestructuradas (caso 1).	Septiembre de 2020 Marzo de 2021
Entrevistas semiestructuradas (caso 2).	Septiembre de 2020 Marzo de 2021
Entrevistas a niños y niñas con sus familias (caso 1).	Desde agosto 2020 hasta octubre de 2020
Entrevistas a niños y niñas con sus familias (caso 2).	Desde agosto 2020 hasta octubre de 2020

Nota. Elaboración propia.

3.4. Análisis

Organizamos y seleccionamos los datos que obtuvimos a través de la creación de categorías emergentes a partir de citas extraídas de los registros de investigación —transcripciones de entrevistas, fotos, audios, vídeos, documentos de trabajo (Glaser y Strauss, 1967) — con el apoyo del programa de análisis cualitativo Atlas.ti V. 8. Para establecer las categorías de la investigación realizamos una codificación abierta inductiva, siguiendo el modelo propuesto por Osés et al. (2006).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Caso de Rosa

4.1.1. Pensamiento práctico

Las prácticas educativas de Rosa tienen algo de su personalidad, experiencia y formación. Desde que es pequeña se ha caracterizado por el deseo de aprender, por ser optimista, crítica y activista: “Bueno yo la verdad es que la vida me ha ido llevando hasta aquí (...) he tenido una familia que me ha ayudado mucho” (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/05/2021).

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 a 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 generado.

Rosa ha señalado públicamente que el haber trabajado en la escuela con el acompañamiento de los MRP 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 una red que comparta una ideología de transformación, surgen “algunos movimientos más metodologistas, que proponen cambios en la manera de hacer que, desde mi punto de vista, solo sirven para crear grandes titulares” (Rosa, registro de audio de ponencia, 23/03/2021). Por ello, todas las acciones educativas deben tener como sentido una utopía educativa, que tiene mucha relación con el derecho humano a la educación y que por eso es tremendamente importante.

4.1.2. Prácticas educativas

Rosa tiene muchos años de experiencia como docente de Infantil y un discurso activo en defensa de los derechos de los niños y las niñas. Cuando ingresamos a su aula, rápidamente sentimos que no éramos los primeros en colaborar con ella. Nos incorporamos en el segundo cuatrimestre del curso 2018-2019, cuando los niños y las niñas de 4 y 5 años de su grupo cursaban el último curso del 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 él. Ese mismo día, en un breve diálogo que tuvimos con la maestra, 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.

A la vez, Rosa propone prácticas que se fundamentan en la libertad (autonomía) del estudiantado y la colaboración:

Prefiero que un alumno tenga una mala decisión bajo mi punto de vista, pero la ha tomado libremente. Aunque yo no esté de acuerdo, aunque no sea la mía. Mi objetivo es educar a mis alumnos para que tomen decisiones, incluso contra mis principios, pero

que lo importante es que las tomen ellos con esta conciencia de la moralidad tan amplia que tenemos los seres humanos (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/05/2021).

Considera la colaboración como un elemento educativo, pues provoca conflictos y de ellos surge el aprendizaje, por eso ella genera prácticas educativas dialógicas, como la asamblea, el parlamento o el trabajo por proyectos:

[Sobre los proyectos] hay algunos que son particulares, son personales. A veces cuando hablamos de colaboración dejamos al individuo, y bajo mi punto de vista, esto no es correcto. Un niño puede tener un proyecto personal y debe tener espacio en el aula para poder desarrollarlo (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

Las asambleas (reuniones grupales de organización del aprendizaje) y parlamentos (reuniones para la toma de decisiones y creación de leyes y acuerdos grupales) son acciones en las que los niños y las niñas tienen la oportunidad de compartir sus aprendizajes, sobre todo aquellos que surgen de conflictos y darles un punto de vista moral.

Para los y las estudiantes esta actitud siempre fue consciente, porque en el aula se hablaba de todo lo que permitiera aprender cosas nuevas:

Que si uno se pusiera a hablar y estaban hablando el primero que el otro y el otro se ponía a hablar, el otro tendría que callarse porque el primero que ha hablado era el primero y él ha querido hablar (...) eso es el respeto, escuchar (Niña 5 años, entrevista semiestructurada, 22/08/2020).

Para Rosa la colaboración “va ayudando a construir la moralidad del alumno” (Rosa, entrevista semiestructurada, 08/11/2020). Y esa moralidad debe ser compartida con todas las personas, por ello utiliza algunas técnicas Freinet, como la revista escolar o la conferencia (además del trabajo por proyectos), para no solo generar nuevos aprendizajes en sus estudiantes, sino también en otras personas de la comunidad educativa.

4.2 Caso de Sote

4.2.1. Pensamiento práctico

Sote piensa que su principal motivación para mejorar la escuela mediante sus acciones es su profesión: “Profesionalmente creo que trabajo la educación como servidora, [los maestros y

maestras somos] servidores públicos, por lo tanto, está siempre la oportunidad de cambiar las cosas” (Sote, entrevista semiestructurada, 27/04/2020).

A partir de este compromiso destaca que su mayor preocupación es “acabar con la desigualdad” (Sote, entrevista semiestructurada, 11/08/2020) y esta convicción es su principal motivación.

Cuando le preguntamos por sus fundamentos para alcanzar este objetivo expone que el cuidado del otro debe ser una norma básica: “sin cuidar a las personas no se consigue nada. Se aprende por emociones. Si un niño está hecho polvo ¿cómo va a aprender? (...) yo entonces le garantizo a este niño, esta niña, que va a estar contenta en el cole (Sote, entrevista semiestructurada, 11/08/2020).

En cuanto a sus referentes ideológicos y metodológicos, señala que posee poca formación, aunque sí que le ha ayudado el “escuchar a otras personas, visitar a otras escuelas y hablar” (Sote, entrevista semiestructurada, 11/08/2020).

Como consecuencia de esta escucha, y sobre todo de su participación en redes como Conspiración educativa, Sote ha comenzado a sentir gran afinidad por las propuestas de Freinet o Malaguzzi, que la llevaron a hacer algunas prácticas de las que fuimos testigos durante el desarrollo de la investigación.

4.2.2. Prácticas educativas

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. Ese mismo día conocimos al grupo que Sote tutorizaba: 11 niños y niñas entre los 10 y los 12 años (5º y 6º de educación primaria) que compartían sus experiencias educativas en un aula multinivel.

Al igual que en el caso de Rosa, nos llamó la atención que el grupo se acercara rápidamente a nosotros y aceptaran gratamente nuestra presencia en el aula. Cuando le pedimos a Sote una explicación, ella nos respondió “Es que queremos una escuela de puertas abiertas (...) siempre son bienvenidos los nuevos maestros” (Sote, entrevista informal, 03/10/2019).

Durante los meses de observación notamos que en esta escuela había una sinergia entre la comunidad docente y que el equipo directivo era bastante activo (Sote incluida). Constantemente se proponían acciones colaborativas para mejorar la relación entre la escuela y las familias: jornadas de bienvenida, maratones escolares, jornadas de reciclaje, aprendizaje en

el medio natural, ferias colaborativas, etc. También, es común que los niños y niñas de la escuela realicen actividades de servicio a la comunidad.

Estas actividades, así como la actitud abierta del equipo educativo y el equipo de liderazgo escolar, representado 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 (padre, entrevista semiestructurada, 23/10/2020).

El grupo de Sote se caracterizaba por ser muy responsable y autónomo. Al ser el grupo de “los mayores” siempre estaban planificando acciones para los grupos de menor edad. Por las mañanas, aprovechando que la escuela estaba abierta desde temprano y no contemplaba el toque de campana o ingreso en filas, ellos y ellas se reunían en el aula para llevar a cabo sus proyectos grupales (obras teatrales, cuentacuentos, tutorización, entre otros).

Sote se centra en estrategias metodológicas determinadas, como los grupos interactivos, las tertulias literarias, los planes de trabajo y las conferencias. También, invita al estudiantado a participar de estrategias más generales como las tutorías entre pares y las asambleas.

4.3 Relaciones entre el pensamiento práctico y la práctica formal inclusiva

En ambos casos, el pensamiento práctico se justifica en unos ideales, sentimientos y utopismo determinados. Además, el acceso a referentes teóricos encarnados en la reflexión colaborativa con otras personas que poseen similares formas de concebir el mundo.

La relación entre lo que piensan las docentes y lo que practican es coherente porque se experimenta con un ánimo justificado en el propio proceso de aprendizaje colaborativo. En ambos casos el diálogo constante con el estudiantado, las familias y los colaboradores y colaboradoras otorga una retroalimentación que ofrece unas señas claras del trabajo bien hecho.

Los ideales inclusivos se manifiestan en una convicción que en ambos casos impide que las maestras no se centren en dar lo mejor de sí. Esta mejora se basa en el aprendizaje constante (jamás en solitario), reflexivo, solidario y comprensivo. En este punto, la militancia en los MRP es un punto fundamental en la vida profesional y personal de las maestras.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El pensamiento de ambas maestras suele justificarse por unos saberes, deseos y pensamiento práctico similar: el saber se obtiene de unos referentes ligados a la Escuela Nueva, pensados y repensados desde los ideales de los MRP; los deseos se centran en los ideales de la educación

inclusiva “todos y todas tienen el derecho a aprender hasta alcanzar el máximo de sus potencialidades”; el pensamiento práctico se rige por unos elementos clave como el trabajo colaborativo, el fortalecimiento de la autonomía (libertad) del alumnado.

Por otro lado, identificamos prácticas en donde el diálogo y la construcción colaborativa del conocimiento son la norma: la asamblea, los grupos interactivos, las tutorías entre iguales y las metodologías dialógicas.

El fundamento del uso de dichas prácticas, y no de otras, se responde desde el pensamiento práctico. Rosa y Sote señalan, cada una a su manera, que han reflexionado en solitario y con otras personas sobre la eficacia de estas prácticas y se ha sentido alentadas al ver resultados que han sido destacados por su alumnado y las comunidades educativas en las que han 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.

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 ha buscado procurar un espacio para el estudio de la coherencia discursivo-práctica de quienes 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 los MRP.

Concluimos que nuestro estudio rescata 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.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.

- 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), 45-101. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Naciones Unidas. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Barba-Martín, R. A., Sonlleve-Velasco, 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>
- Brophy, J. (2000). *La enseñanza*. Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Cardona, L. J. (2020). La Convención de Derechos del Niño y la legislación española de protección a la infancia. *Presupuesto y Gasto Público*, 98, 35-48.
- Devís, J. D. (1994). *Educación física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Universitat de Valencia.
- Flores, C., y Carrasco, A. (2013). *Preferencias de los padres, libertad de elección y segregación escolar*. Espacio Público. <https://espaciopublico.cl/>
- 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.
- Gajardo, K. y Torrego Egido, L. (2020). 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. F. Rodríguez (Coords.). *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 519-534). Octaedro.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. <http://hdl.handle.net/11162/58231>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *Strategies for Qualitative Research*. The Sociology Press.
- 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, M. (2013). Proyecto “La primavera: un mundo de colores” [Trabajo Fin de Grado de la Universidad de Murcia]. <https://bit.ly/3umS15b>
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

- Martí, M. I. (2014, 19 de abril). *La consciencia de la tribu*. Concejo Educativo. <http://www.concejoeducativo.org/2014/la-consciencia-de-la-tribu/>
- Martínez-Bonafé, J. M. (1990). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Universitat de Valencia.
- OCDE (2009). *Informe Talis: La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Ministerio de educación, cultura y deporte.
- 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-Esteli*, 19, 5-17. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i19.2967>
- Oses, Sánchez e Ibáñez (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos* 32(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- 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 Profesorado. Experiencias en docencia superior. <https://bit.ly/3OO1Ssq>
- Slavin, R. (1996). *Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina*. PREAL.
- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Waveland Press.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- 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.
- UNESCO. (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Yin, R.K. (1989). *Case Study Research: design and Methods*. Sage.