

Ser inclusivo en un contexto excluyente: un estudio de caso en el aula rural

Being inclusive in an exclusionary context: a case study in the rural classroom

Katherine Gajardo Espinoza¹, Suyapa Martínez-Scott², Luis Torrego Egado³

¹ Universidad de Valladolid katherine.gajardo@uva.es

² Universidad de Valladolid Suyapa.martinez@uva.es

³ Universidad de Valladolid Luis.torrego@uva.es

Recibido: 23/12/2022
Aceptado: 27/10/2023

Copyright ©
Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:
Katherine Gajardo Espinoza
Facultad de Educación de Segovia
Plaza de la Universidad 1
40005 Segovia

Resumen

Si anhelamos derribar las barreras que impiden el derecho educativo y construir una sociedad realmente inclusiva, hemos de mostrar que el proceso puede comenzar en la escuela y ser iniciado y fortalecido por el profesorado. Esta investigación presenta un estudio de caso en el cual analizamos cómo un docente de Instituto —con un claro compromiso con la transformación social— percibe y practica la inclusión educativa en un contexto rural con estudiantado del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR). Los resultados demuestran que la actitud inclusiva del docente se desarrolla a partir unos saberes críticos, deseos éticos y pensamiento práctico inclusivo que germina de un compromiso moral con los derechos humanos. Todo lo anterior se materializa en unas prácticas educativas específicas, como el uso de métodos de enseñanza colaborativos; la promoción de un clima de convivencia respetuoso y democrático; el desarrollo de actividades a partir de la individualidad del estudiantado; la motivación a la expresión de saberes y experiencias personales del alumnado y la delimitación de alternativas para la resolución de conflictos acordadas por todas y todos.

Palabras clave

Acceso a la Educación, Igualdad de Oportunidades, Desigualdad social, inclusión Educativa

Abstract

If we want to break down the barriers that impede the right to education and build a truly inclusive society, we have to show that the process can start at school and be initiated and strengthened by teachers. This research presents a case study in which we analyse how a high school teacher - with a clear commitment to social transformation - perceives and practices educational inclusion in a rural context with students from the Programme for the Improvement of Learning and Achievement (PMAR). The results show that the teacher's inclusive attitude develops from critical knowledge, ethical desires and inclusive practical thinking that stems from a moral commitment to human rights. All of the above is materialised in specific educational

practices, such as the use of collaborative teaching methods; the promotion of a respectful and democratic climate of coexistence; the development of activities based on the individuality of the students; the motivation to express the students' personal knowledge and experiences and the delimitation of alternatives for the resolution of conflicts agreed by all of them.

Key Words

Access to Education, Equal Opportunities, Social Inequality, Educational Inclusion

1. INTRODUCCIÓN

Las últimas 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 de estudios nace de diagnósticos comunes: desde hace décadas la desigualdad social ha 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.

Ahora bien, la exclusión educativa nos lleva al problema de la desigualdad educativa, o el hecho de que gran parte de la Humanidad accede a diferentes tipos de educación. Pla (2015) 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 desigualdades 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).

Para afrontar los procesos de exclusión y desigualdad en educación es necesario un cambio de paradigma. En este punto nuestra propuesta apunta a optar por seguir los ideales que defiende la educación inclusiva.

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, queremos defender 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. Rescatamos, en este punto, las propuestas de autores y autoras de la pedagogía crítica, como Paulo Freire (1992, 1994, 2002, 2010), McLaren (1984, 1999, 2013); Ladson-Billings (2004); Carr y Kemmis (1988) o Giroux (1983, 1990, 2003), por mencionar a algunos y algunas.

Por otro lado, también planteamos como necesario el acceso por parte del profesorado a experiencias educativas que demuestren que es posible el cambio, para lo cual es fundamental el acceso a redes de profesorado crítico, la experimentación, la observación de experiencias singulares y la co-docencia (Gajardo y Torrego, 2022).

Finalmente, es fundamental que el profesorado se comprometa con su ineludible rol de defensor del derecho a la educación, lo que se evidencia el fortalecimiento de una actitud favorable respecto a la inclusión y unas prácticas coherentes con el resguardo de la presencia, participación y progreso de todo el estudiantado (Booth et al., 2015).

En las siguientes líneas presentamos parte de los hallazgos de una investigación doctoral (Gajardo, 2023), que busca analizar cómo docentes con un claro compromiso con la transformación social, perciben y practican la inclusión educativa en sus aulas. Particularmente, presentamos el caso de un profesor del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento de un Instituto rural de la provincia de Segovia, quién, cansado de las dinámicas de exclusión de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO),

inicia una serie de acciones para salvaguardar el derecho a la educación de su estudiantado, un grupo de adolescentes que han sido sistemáticamente marginados a lo largo de sus trayectorias educativas.

2. MÉTODO

Hemos desarrollado una investigación cualitativa basada en el estudio de caso que se analiza 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 cualitativo. Sin embargo, a lo largo del tiempo y con el desarrollo de estrechos vínculos con el participante 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.

2.1. Diseño de la investigación

Hemos diseñado un estudio de caso holístico (Yin, 1989). La elección de esta forma de investigación se justificó en la flexibilidad que posee y en la oportunidad que 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).

El estudio de casos es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad” (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 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.

2.2. Participantes

Nuestro caso es protagonizado por un destacado profesor de Geografía e Historia que posee más de 30 años de experiencia docente en diversos contextos educativos de España (Andrés et al., 2010). El profesor, también, desde hace algunos lustros es formador y coordinador del programa de Tutorías entre Iguales (TEI), un programa español 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. Por otro lado, el docente pertenece a diversas redes de colaboración entre el profesorado, siendo una de las más importantes la ligada al Proyecto Roma (López Melero et al., 2016).

Durante el tiempo de la investigación, el profesor ejerce labores docentes en un Instituto de Educación Secundaria (rural) de la provincia de Segovia. Su caso nos llevó a estudiar tanto su pensamiento y prácticas de aula –como profesor de dos grupos del 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.

2.3. Trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló desde octubre de 2019, hasta octubre de 2020 por medio de observación participante activa, el análisis de documentos y la realización de entrevistas semiestructuradas y entrevistas informales. La observación participante se realizó durante todo el curso escolar (incluido los meses de confinamiento por la irrupción de la COVID-19), un total de 22 jornadas escolares de aproximadamente cinco horas semanales.

2.4. Instrumentos y técnicas de recogida de datos

De acuerdo con las indicaciones de Yin (1989) y Stake (2005) diseñamos múltiples fuentes de evidencia durante la fase de recopilación de datos. Por medio de la 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 realizaba diariamente el profesor y que poseían relación directa con el objetivo de la investigación.

2.4.1. Entrevistas

Atendiendo a las características del contexto estudiado, decidimos aplicar 11 entrevistas informales y una entrevista semiestructurada.

Las entrevistas informales (Kvale, 2012), se realizaron a lo largo de toda la investigación de campo. Estas corresponden a 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.

La entrevista semiestructurada, se realizó 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).

2.4.2. Observación participante

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 el profesor, realizando tareas de diversa índole: guiar y acompañar al docente y su alumnado durante las actividades de aprendizaje, planificar actividades para ellos y ellas, organizar el material didáctico, dar instrucciones, realizar lecturas colectivas e individuales, participar en actividades de cohesión de la comunidad educativa y dialogar con los grupos en situaciones de conflicto.

Para la observación participante activa utilizamos una ficha de observación validada en forma y contenido por 12 expertos y expertas en educación inclusiva (Gajardo y Torrego-Egido, 2022). Por otro lado, para tomar nuestras notas de campo implementamos un protocolo de observación del ambiente de aprendizaje (Iglesias, 2008).

2.4.3. Análisis documental

El análisis documental es una “actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades” (Massot et al., 2004, 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 Olabuénaga, 2009).

En nuestra investigación, los registros documentales correspondieron a material desarrollado por el docente y por el estudiantado durante el periodo de colaboración: planificaciones, pautas del currículum, informes y tareas.

2.5. Análisis

Respecto al análisis, 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.

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 (Gajardo, 2023). Con lo anterior hemos diseñado las categorías de la investigación (Tabla 1):

Categorías	Subcategorías
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	Utilización de métodos de aprendizaje colaborativo (P1). Compartir los saberes con otras personas (P2). Motivar al alumnado para que exprese sus propios conocimientos y experiencias (P3). Promover alternativas para la resolución de conflictos (P4).

Tabla 1. Categorías de la investigación

3. RESULTADOS

El profesor (desde ahora, 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 TEI.

Desde joven, Alberto, supo que deseaba seguir una profesión coherente con sus valores, en un primer momento estudió Historia. Con el tiempo y el 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)

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:

“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” (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

Durante el tiempo de la investigación Alberto ejerce variadas funciones: es profesor en un Instituto rural de la provincia de Segovia, es coordinador del programa 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 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 PMAR¹; un grupo de primer año, conformado por tres chicas y dos chicos de 14 y 15 años; un grupo de segundo año, conformado por seis chicos de entre 15 y 16 años; un grupo de Conocimiento del Lenguaje (CLEN)², que se compone de dos niñas y un niño de 12 y 13 años. 2) Como formador del programa TEI con 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 adecúa el currículum en temas. El grupo de 1º de PMAR es amistoso y amable, en general demuestran poca autoestima académica, sin embargo, una vez se habla de temas que les interesan muestran mucho entusiasmo. El grupo de 2º 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 “declaran en variadas oportunidades que no son buenos o buenas estudiantes” (Investigadora, nota de campo, 27/01/2020).

3.1. ¿Qué debemos aprender del 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).

La otra labor que ejerce Alberto en la provincia (coordinador TEI), es 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.

Alberto, cuando ejerce esta labor, 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 del programa, es que 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 (Figura1).



Figura 1. Formación TEI en la provincia de Segovia. Alberto realiza actividades de sensibilización sobre el manejo de conflictos en la escuela. Elaboración propia

3.2. La inclusión educativa en palabras de Alberto

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).

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” (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 (...) eso no termina de cuajar porque tenemos miedo” (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

3.3. Actitudes de Alberto respecto a la inclusión

Las actitudes inclusivas del profesor se componen de unos saberes, unos anhelos y un pensamiento práctico respecto al derecho educativo de todas las personas.

3.3.1. Saberes 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 de actuar de acuerdo con la convicción:

“Fui profesor de 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 (...) 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 Marchena³, sobre todo cuando trata de definir los elementos básicos de la educación inclusiva.

3.3.2. 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 estamos en un mismo nivel como personas. 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:

“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” (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).

3.3.3. 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” (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: “tuve acceso a la escuela de Flecha y la de Melero” (Alberto, entrevista informal, 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 (Figura 2) (Andrés et al., 2010).



Figura 2. Aplicación del Proyecto Roma. Fuente: Andrés et al. (2010)

Los esfuerzos de sus estudiantes merecieron la pena y con esto el profesor comprobó que el trabajo por proyectos colaborativos que seguían las líneas de Roma daba resultados académicos tremendamente favorables.

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 (...) 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” (Alberto, entrevista semiestructurada, 19/10/2020).

3.4. 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.

3.4.1. Utilización de 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.

Alberto utiliza el modelo del 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 se desarrollan fases.

Fuimos partícipes durante el tiempo de la investigación de tres Proyectos Roma, llevados a cabo en las aulas de 1º y 2º de PMAR: en 1º de PMAR desarrollamos un proyecto sobre la Historia Antigua y uno sobre relaciones socioafectivas. En el primero de ellos el alumnado se propuso 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:

“Profesor: ¿Qué queréis aprender?”

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” (Diálogo entre estudiantes y profesor, registro de audio de asamblea, 03/02/2020).

En 2º 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 3). El segundo grupo realizó una descripción del dinero extranjero.

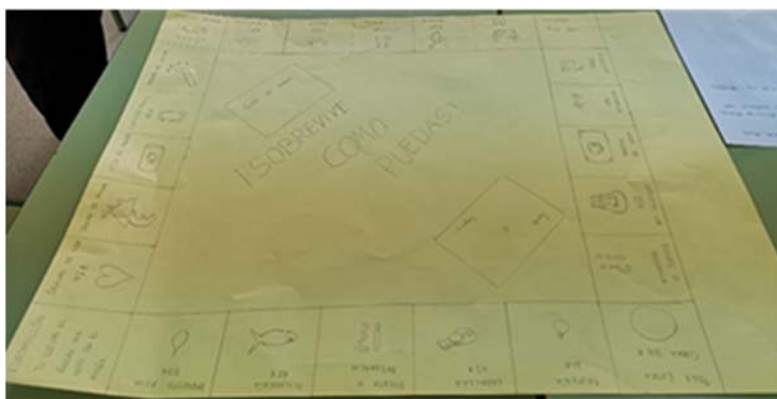


Figura 3. Juego de mesa: sobrevive como puedas. Elaboración propia

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.

3.4.2. *Compartir los saberes con otras personas*

El profesor ha dedicado gran parte de su historia personal al trabajo en Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa y en la actualidad desarrolla valiosas aportaciones a las comunidades educativas por medio de su acción en el programa TEI (Figura 4).



Figura 4. Formación de programa TEI dictada por Alberto. Alberto ofrece formación a docentes de un centro rural. Elaboración propia

Cuando preguntamos por la aportación 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).

3.4.3. *Motivar 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. A 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 le respeten” (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 5).



Figura 5. Estudiante enseña inglés a su compañera en CLEN. Alberto deja la clase a cargo de una estudiante. Elaboración propia.

3.4.4. Promover alternativas para la resolución de conflictos

El profesor conoce distintas estrategias para afrontar los conflictos que suelen surgir en la institución escolar:

“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” (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.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

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 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 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 (representado por Alberto) anhela cambios para el bien de todo su estudiantado y que este anhelo se fundamenta en un compromiso ético.

Alberto, establece 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 et al. (2016) están de acuerdo con esta declaración y la fundamentan en dos sentimientos particulares: el amor y la indignación.

Por otro lado, nuestro estudio expone que el sentimiento del profesorado es un estímulo al activismo. Alberto, identifica sus sentimientos y los utiliza para alentar unas acciones que difunde. Ladson-Billings (2004) llama a este fenómeno activismo moral, y es el primer paso para validar nuevas epistemologías, la mayoría, contrahegemónicas.

No queremos dejar de mencionar la importancia que tiene el acceso al saber pedagógico. En nuestra investigación, Alberto declara que su mirada sobre la educación cambió cuando accedió a unas lecturas y unas experiencias formativas específicas, las cuales fueron reforzadas al colaborar con otras personas. Ahora bien, es necesario que clarifiquemos que no nos referimos a un saber cualquiera, sino a un saber teórico comprometido con el propio utopismo, como exponen, por ejemplo, los y las referentes de la pedagogía crítica.

El caso de Alberto demuestra un intento fallido del sistema por mejorar las oportunidades de los y las jóvenes vulnerables. 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) 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, pero el proceso se vuelve agotador y lento ante la excesiva cantidad de temas que desarrolla el currículum de Educación Secundaria.

En el caso estudiado vemos cómo las reglas se plantean desde la toma de conciencia del grupo, en asambleas colectivas. En los grupos de Alberto 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).

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 Alberto 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.

Nuestra investigación expone que 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 les son ajenas. Estudios como el de Oteso y Caballero (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.

Nuestra investigación cumple el objetivo de definir cómo un docente comprometido con la inclusión, percibe y practica la inclusión educativa en un aula que se enmarca en un contexto excluyente. El significado de la inclusión y la materialización del discurso en prácticas coherentes con sus fines surge a raíz de un complejo entramado en el que el saber crítico, el anhelo y el pensamiento práctico conjugan unas prácticas determinadas.

La investigación posee limitaciones, como la falta de integración de otros puntos de vista dentro del caso y la falta de profundización en otras temáticas ligadas a la segregación escolar, sin embargo, es rigurosa y respetuosa del contexto.

Recomendamos a la comunidad científica a producir más investigaciones situadas que exploren la materialización del discurso inclusivo en prácticas específicas, para que juntos ofrezcamos medios al profesorado para fortalecer su compromiso ético con la eliminación de la exclusión en las aulas del mundo.

NOTAS

¹ PMAR 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. Está dirigida preferentemente al alumnado que presente dificultades relevantes de aprendizaje y que haya repetido algún curso o en condiciones de no promocionar al curso siguiente.

² Materia que está concebida como un refuerzo a Lengua Castellana y Literatura.

³ La Dra. Rosa Marchena Gómez es una investigadora y escritora de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M. (2016). Exclusión Social e Inclusión Educativa en América Latina. *Investigaciones en Educación*, 16(1), 53-71. <https://bit.ly/3y9wduM>
- 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/3R1RTNg>
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Universidad de Granada. <https://bit.ly/3nCy5HA>
- Booth, T., Simón, Sandoval, M., Echeitia, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Castillo-García, M., del Moral, G., y Ramos, M.J. (2016). Estudio comparado sobre las políticas inclusivas en las comunidades autónomas de Andalucía y Extremadura. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 201-218. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5986230>
- 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. (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>
- Fishman, G., and McLaren, P. (2000). Schooling for Democracy: Toward a Critical Utopianism. *Contemporary Sociology*, 29, 168-179. <https://doi.org/10.2307/2654941>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Planeta-Agostini.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da esperança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Per una pedagogia de la pregunta*. Edicions del Crec.
- 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. (2023). *Actitudes y prácticas del profesorado inclusivo, un estudio de casos* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Gajardo, K. y Torrego-Egido, L.T. (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. 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. (2022). Análisis de una experiencia de prácticas cotidianas de democracia en educación infantil. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 139-165. <https://doi.org/10.14201/teri.25174>
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
<http://hdl.handle.net/11162/58231>
- Giroux, H. A. (1983). *Critical Theory and Educational Practice*. Deakin University Press.
- Giroux, H. A. (1990). Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Giroux, H.A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu.
- 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.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- 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>
- 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>
- Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 23, 135-163. <http://hdl.handle.net/11162/24931>
- Martínez-Bonafé, J.M. (1990). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Universitat de Valencia.
- Massot, I., Dorio, I. y 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). La Educación como una cuestión de clase. *Práxis Educativa*, 17(2), 79-90.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/781>
- 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>
- Muntaner, J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79. <https://bit.ly/3IcXsev>
- 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>
- 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>
- Pérez, E. (2011). *Educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/15853/>
- 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>
- 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>
- 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.
- 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>
- 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.
- Spradley, J.P. (2016). *Participant observation*. Waveland Press.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage.
- Stouffer, S.A. (1941). Notes on the case-study and the unique case. *Sociometry*, 4(4), 349-357. <https://doi.org/10.2307/2785138>
- 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.
- Yin, R.K. (1989). *Case Study Research: design and Methods*. Sage.