

**LA INCLUSIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DE LA NARRATIVA-  
BIOGRÁFICA. EXPERIENCIAS DEL PROFESORADO DE PEDAGOGÍA  
TERAPEÚTICA**

Educational inclusion through narrative-biographical. Experiences of the teaching staff  
of Therapeutic Pedagogy

Inclusão educacional através da narrativa-biográfica. Experiências do corpo docente de  
Pedagogia Terapêutica

**Blas González Alba**

Universidad de Málaga, España

[blas@uma.es](mailto:blas@uma.es)

**Pablo Cortés González**

Universidad de Málaga, España

[pcortes@uma.es](mailto:pcortes@uma.es)

**Moisés Mañas Olmo**

Universidad de Málaga, España

[mohino\\_82@uma.es](mailto:mohino_82@uma.es)

**Resumen**

Los cambios sociales, legislativos y educativos que se han producido en los últimos años han permitido que la educación inclusiva se convierta en una de las vías que ha facilitado la evolución de nuestro sistema educativo, no obstante, la realidad escolar es muy diferente. El propósito de este trabajo es acercarnos a partir de una metodología biográfica-narrativa y de grupos de discusión a la educación inclusiva desde la experiencia escolar de catorce maestros y maestras de Pedagogía Terapéutica. Los relatos muestran una amplitud de realidades: por un lado, una escuela inclusiva que continúa vinculada a un discurso tradicional y compensador y en la que el diagnóstico justifica acciones escolares segregadoras; sin embargo, por otro lado, también se percibe una escuela abierta al cambio que precisa de una transformación metodológica.

**Palabras clave:** *escuela inclusiva; profesorado de pedagogía terapéutica; metodología narrativa biográfica.*

### **Abstract**

The social, legislative and educational changes produced in recent years have allowed inclusive education to become one of the ways that has facilitated the evolution of our educational system, however, the school reality is very different. The purpose of this work is to approach from a biographical-narrative methodology and discussion groups to inclusive Education from the school experience of fourteen special education teachers. The stories show a wide range of realities: on the one hand, an inclusive school that continues to be linked to a traditional and compensatory discourse and in which the diagnosis justifies segregating school actions; However, on the other hand, a school open to change that requires a methodological transformation is also perceived.

**Keywords:** *inclusive school; special education teachers; biographical-narrative methodology.*

### **Resumo**

As mudanças sociais, legislativas e educacionais produzidas nos últimos anos permitiram que a educação inclusiva se tornasse uma das maneiras que facilitaram a evolução do nosso sistema educacional, no entanto, a realidade da escola é muito diferente. O objetivo deste trabalho é abordar desde uma metodologia biográfica-narrativa e grupos de discussão até a Educação inclusiva a partir da experiência escolar de quatorze professores de Pedagogia Terapêutica. As histórias mostram uma ampla gama de realidades: por um lado, uma escola inclusiva que continua ligada a um discurso tradicional e compensatório e na qual o diagnóstico justifica ações escolares segregadas; Por outro lado, também é percebida uma escola aberta à mudança que requer uma transformação metodológica.

**Palavras-chave:** *escola inclusiva; ensino de pedagogia terapêutica; metodologia narrativa biográfica.*

## **1. Introducción**

Los cambios educativos, políticos, sociales y normativos experimentados durante los últimos años por la sociedad española han traído consigo políticas educativas que han

permitido avanzar hacia una escuela más inclusiva. Sin embargo, esta transformación no ha venido acompañada de un proceso de análisis y reflexión por parte del profesorado acerca de ¿qué significa la inclusión?, ¿a quién beneficia?, ¿qué estrategias son necesarias?, ¿qué aspectos de mi práctica docente debo modificar?, es decir, de acciones formativas iniciales y continuas que promuevan modificaciones respecto a las actitudes, pensamientos y/o concepciones del profesorado.

La educación inclusiva, que es una tarea colectiva y sistémica (Echeita, 2013), precisa del compromiso de toda la comunidad educativa, y de un modo más activo y comprometido del profesorado, “protagonista de la implementación de las prácticas educativas inclusivas” (Lledó y Arnaiz, 2010, p. 98). No obstante, en la práctica seguimos encontrando en las aulas actitudes y percepciones docentes contrarias a la inclusión que delegan toda responsabilidad en el profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT) y que se sostienen sobre el paradigma del déficit.

Este aspecto nos preocupa, pues se percibe en la voz del profesorado de PT como tras la educación inclusiva se ocultan prácticas escolares segregadoras que no favorecen al alumnado diagnosticado de NEAE, y que limitan su capacidad para desarrollar acciones inclusivas en el aula ordinaria. En este trabajo nos acercamos al profesorado de PT, sus relatos nos invitan a conocer a través de su experiencia una serie de episodios que se producen en el marco del aula ordinaria y que nos permiten cuestionarnos las debilidades, fortalezas y consecuencias –personales, sociales y educativas- de un modelo educativo paralelo e inmerso en la escuela ordinaria y oculto tras el discurso de la inclusión.

## **2. La inclusión educativa desde el Profesorado de Pedagogía Terapéutica**

En la actualidad asistimos a un escenario escolar copado por el discurso de la inclusión, hecho que se constata en la frecuencia con la que el término aparece en la literatura y en la investigación académica (Verdugo, Amor, Fernández, Navas y Calvo, 2018). Se hace patente su importancia social y educativa, pues la educación inclusiva ha supuesto un desafío y una evolución conceptual, filosófica, metodológica y organizativa respecto al concepto integración (Stainback y Stainback, 1999).

A pesar de su carácter inherente a la acción educativa no existe una definición consensuada acerca de lo que significa la educación inclusiva (Sandoval, Simón y

Echeita, 2012; Escribano y Martínez, 2013), y en este sentido han sido bastantes los autores que, desde diferentes prismas, todos ellos complementarios, han tratado de definirla. En este sentido, podemos señalar que la inclusión es un proceso que persigue y estimula la participación de todo el alumnado, principalmente del que se encuentra en situación de vulnerabilidad, que requiere de estrategias que contribuyan a identificar y/o eliminar barreras (Ainscow, Booth y Dyson, 2006), que garantiza el derecho del alumnado a aprender a partir de un marco curricular común (Moriña, 2010), y en el que se respetan las diversas formas de aprender, de ser y estar (Duk y Murillo, 2016), todos ellos principios educativos que configuran el paradigma de la inclusión en el que nos situamos en la actualidad.

No obstante, la realidad escolar de muchos centros educativos se aleja de los principios de la educación inclusiva pues seguimos asistiendo a prácticas educativas vinculadas al déficit y a la exclusión escolar (Moriña, 2008; Portela, Nieto y Toro, 2009). Tras el discurso de la inclusión se oculta un modelo educativo paralelo, integrador y sistematizado que vincula la atención a la diversidad exclusivamente con el alumnado diagnosticado de *Necesidades Educativas Especiales* (Blanco, 2006), con el profesorado especialista (maestros y maestras de PT, de AL, orientadores y orientadoras, equipos específicos, entre otros) y con el *aula de apoyo a la integración*.

Si procedemos a entender este fenómeno educativo desde la pedagogía terapéutica, es necesario remontarnos al año 1970 con la promulgación de la Ley General de Educación española; en esta aparece el concepto de *Educación Especial*, término que designa de un modo explícito un modelo educativo paralelo al ordinario, con un currículum específico y diferenciado y que establece un nuevo perfil docente, el del profesorado de Pedagogía Terapéutica (González-Pérez, 2009). Con la irrupción de la LOGSE (1990) la Educación Especial pasa a considerarse como el conjunto de recursos materiales y personales –entre los que se encuentra el profesorado de PT- que a disposición del sistema educativo pretenden responder a las necesidades del alumnado (Moriña, 2002). Del mismo modo que las disposiciones normativas señaladas, los diferentes cambios legislativos acontecidos durante las últimas décadas (LOE, 2006; LOMCE, 2013) han planteado modificaciones conceptuales y organizativas que afectan a la mal denominada *atención a la diversidad*, no obstante, todas ellas continúan

reduciendo el proceso educativo al binomio maestro/a-alumno/a y perpetuando un planteamiento educativo sustentado bajo un paradigma deficitario y compensador.

Esta práctica se asienta en una tradición educativa consolidada y se refuerza con los nuevos planes de estudios superiores los cuales apuestan por un modelo de formación inicial del profesorado que se desarrolla a partir de múltiples vías. En una primera etapa se le ofrece al alumnado una formación genérica y común, para continuar en un periodo posterior con la elección final de un itinerario específico y especializado (Vélez, Tárraga, Fernández y Sanz, 2016). Esta forma de organizar la formación inicial del profesorado limita el rango de acción de cada especialidad y configura en el imaginario docente dos perfiles bien definidos de profesorado que más tarde se traslada al aula.

Para contrarrestar aspectos como el conocimiento sedimentado (Rivas, 2014; Rivas, Cortés y Márquez, 2018) o una formación superior especializada y dicotómica (Vélez, Tárraga, Fernández y Sanz, 2016), se precisan de estrategias dialógicas, narrativas, investigadoras, de voluntariado, entre otras, que les permitan a los estudiantes durante su formación inicial modificar, replantearse y/o consolidar actitudes, ideas, creencias y pensamientos vinculados a la educación inclusiva. Su importancia es vital pues ellos serán agentes educativos de cambio y por tanto quienes impulsen en los centros educativos los principios de la educación inclusiva (Lladó y Arnaiz, 2010).

### **3. Metodología**

La metodología utilizada en la presente investigación ha sido la narrativa-biográfica, a partir de catorce relatos de escuela íntimos, posicionados y polifónicos de maestros y maestras de PT nos acercamos a sus experiencias en el marco normativo de la educación inclusiva.

Desde una perspectiva epistemológica consideramos la experiencia escolar una fuente de conocimiento pues a través de ella podremos “comprender la realidad en la que viven” (Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010, p.189). Rescatar precisamente esa experiencia nos ha permitido a partir de un proceso investigador colaborativo y horizontal (González-Alba, 2018) conocer las trayectorias profesionales del profesorado participante, los contextos, las prácticas desarrolladas y sus percepciones.

En este trabajo hemos hecho uso de entrevistas en profundidad y de grupos de discusión con el objeto de conocer de qué modo perciben una serie de maestras y maestros de PT las experiencias de integración e inclusión del alumnado diagnosticado *con necesidades específicas de apoyo educativo*. En la investigación han participado doce maestras y dos maestros de PT que imparten o han impartido docencia en modalidad de aula específica y aula de apoyo a la integración, tanto en educación Primaria como secundaria en las provincias de Málaga, Sevilla y Córdoba.

El diseño de la investigación se ha organizado en dos fases, durante la primera se han realizado las entrevistas individuales con sus respectivas transcripciones y devoluciones; en una fase posterior, se ha realizado un grupo de discusión y reflexión con una parte del profesorado participante, este ejercicio ha ayudado a comprender y situar algunas cuestiones que han aparecido en los relatos y que están relacionadas con las trayectorias y experiencias profesionales del profesorado de PT en un sistema inclusivo pero vinculado al paradigma del déficit.

#### **4. Presentación y discusión de resultados**

Las trayectorias profesionales del profesorado de PT han transitado de un modo generalizado por experiencias que van desde la atención exclusiva en el aula de apoyo a la integración hasta otras que se caracterizado por desarrollar acciones educativas cooperativas de responsabilidad compartida entre el profesorado. Sus narrativas nos muestran las experiencias y los conflictos que han emergido en su práctica educativa, y las cuales han configurado una identidad docente que se muestra en sus relatos.

En el siguiente gráfico se muestran las categorías y subcategorías que han guiado el proceso de análisis. Este ha girado en torno a tres cuestiones interpretativas fundamentales que se abordarán en el presente epígrafe.

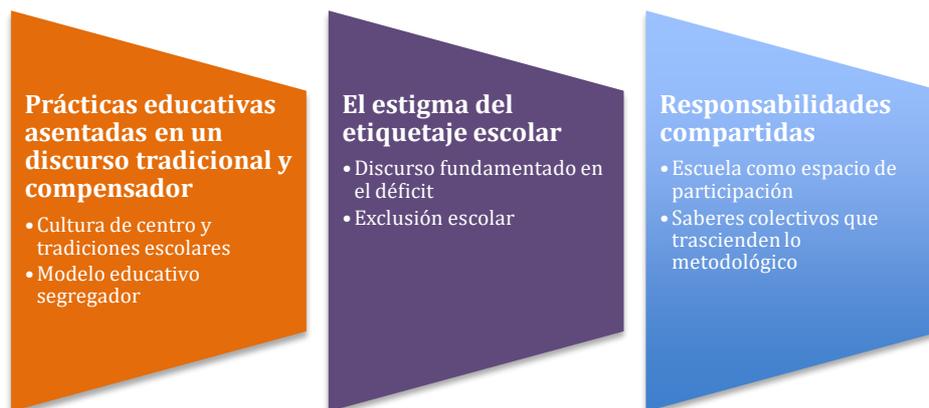


Figura 1. Ejes interpretativos y subcategorías de análisis. Elaboración propia.

#### 4.1. Prácticas educativas asentadas en un discurso tradicional y compensador

Desde una mirada socioeducativa, la educación inclusiva requiere de la implicación activa y del compromiso de los docentes y de la comunidad educativa, por la dimensión sistémica (Echeita, 2013) y continua (Kluth, et al., 2007) inherente al concepto de inclusión. No obstante, en la actualidad continúan produciéndose prácticas escolares segregadoras que se ocultan bajo el discurso de la inclusión y que se perpetúan como consecuencia de la tradición escolar heredada.

*Yo empecé hace 30 años, y los maestros de PT éramos el desahogo de los profesores en las clases, la descarga de la clase, entonces siempre salían los niños de clase para venir con nosotros, mientras más horas mejor, nosotros estábamos para descargar a los tutores de los niños que tenían dificultades, cuando más niños tuviéramos mejor para ellos. (entrevista, IGM).*

*Cuando llegas al centro existe una especie de experiencia interna que se va transmitiendo año tras año y que puede ser positiva o no. (entrevista, NNM).*

A pesar de los avances sociales, escolares y normativos experimentados en relación con la educación inclusiva, en las aulas continuamos encontrando principalmente dos grupos, uno que está compuesto por el alumnado que pasa el tamiz de la experiencia de la homogeneidad (Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010), otro, premeditadamente formado por el alumnado que precisa de una “atención educativa específica”. Este planteamiento organizativo trasciende a lo curricular y a lo pedagógico y refuerza la idea de que la atención a la diversidad se sostiene sobre el binomio profesorado de PT/alumnado diagnosticado con *necesidades educativas*. Esta situación, instaurada en la cultura escolar de muchos centros educativos conduce al

profesorado de PT hacia un dilema: por un lado, atender a la mayor cantidad posible de alumnado dentro de su grupo de referencia y favoreciendo la inclusión escolar; por otro lado, adaptarse a un modelo escolar consolidado, paralelo, limitado, oculto tras el discurso de la inclusión y que en la práctica puede ser integrador o parcialmente inclusivo.

El modelo integrador, sostenido bajo el paradigma del déficit, se caracteriza por promover de un modo explícito prácticas compensadoras que promocionan la exclusión y que se justifican a partir de discursos escolares construidos históricamente: *cuando empecé en el centro me dijeron que la anterior maestra de PT trabajaba normalmente en el aula de apoyo, (entrevista a JMD)*, o bien, de cuestiones organizativas y de escasez de recursos humanos, *aquel año tuve que trabajar en el aula de apoyo a la integración porque tenía tantos alumnos que no podía atenderlos a todos en su grupo-clase. (PLF, grupo de discusión)*.

Por el contrario, las prácticas educativas inclusivas requieren –entre otros aspectos- de implicación activa y coordinada de todo el profesorado (Valcárcel, 2012), esto es, de corresponsabilidades docentes. Como reflejan algunas evidencias, asistimos a una visión docente fragmentada y reduccionista de lo que significa promover prácticas inclusivas: *la mayoría de los profesores buscaban la inclusión de este alumnado apoyándose en mí (entrevista, PSM)*. Estas actitudes docentes desvirtúan el rol del profesorado de PT, como señala un maestro: *por regla general los maestros le explican a estos alumnos la actividad y le dan una ficha, hasta que no llegaba yo muchas dudas no eran resueltas o su trabajo no se corregía (entrevista, PLF)*, nos encontramos con prácticas escolares que promueven un aprendizaje marginal y parcialmente inclusivo, pues reducen la atención a la diversidad a la mera presencia en el aula ordinaria del profesorado de PT desarrollando un proceso de enseñanza asimétrico, aislado y unidireccional.

Este discurso asistencialista y compensador, heredero de las tradiciones escolares, consolida en el imaginario docente la construcción de un endogrupo y un exogrupo (Jiménez y Aguado, 2002). Esta idea se refuerza cuando el profesorado de PT contribuye a ampliar la distancia –curricular y social- entre ambos grupos a partir de prácticas sistemáticamente segregadoras, aspecto que puede generar que el profesorado

que atiende a ese alumnado considere que no es su responsabilidad (Sandoval, Simón y Echeita, 2012), y delegue cualquier aspecto relacionado con la atención a la diversidad a los especialistas, como evidencia algunas de las maestras: *cuando llego nueva a un centro me suelen decir: "¿tú eres la nueva PT? Pues contigo quiero yo hablar porque en mi clase tengo alumnos de los tuyos". (entrevista, BFP)*. Este tipo de comentarios cosificadores ocultan una realidad manifiesta, actitudes de incapacidad y/o de indiferencia ante la diversidad, y generan en el profesorado de PT una percepción de indefensión, así lo expresa otra maestra: *el sentimiento que me queda es: ¡Ahí está la PT!, ella se lo lleva de clase, va a estar un ratito con ella, o ella se ocupará de esta parte que nosotros no llegamos. (entrevista, NNM)*.

Del mismo modo, la desidia o el desconocimiento conduce a los docentes a eludir responsabilidades:

*Durante un tiempo trabajé con un alumno con TGC, estaba todo el día dentro del aula, al estar yo dentro del aula y durante todo el tiempo con el niño, muchos maestros ya daban por hecho de que el niño era mío o de mi compañero de PT, ya que siempre que el niño tenía una crisis de conducta, tanto mi compañero como yo éramos los responsables de estar con el niño, aunque los demás maestros sabían cómo tenían que actuar con él también, ya que tanto mi compañero de PT como yo les habíamos ofrecido guías y pautas de actuaciones ante estas crisis. (entrevista, PCA)*.

Se evidencia, entre otras cuestiones, prácticas escolares que cosifican al alumnado -desarrollo de un currículum fragmentado y descontextualizado, segregación escolar- y al profesorado de PT –escasez de apoyos y despreocupación por parte de docentes y/u otros profesionales-, redundando en ocasiones en una percepción de aislamiento profesional (Opus cit., 2012). Esta situación, heredera de un discurso y de una cultura escolar tradicional se ha institucionalizado en muchos centros educativos, evidenciándose en la normalización de acciones segregadoras que culminan con la delegación de responsabilidades en el profesorado especialista.

#### **4.2. El estigma del etiquetaje escolar**

La evaluación psicopedagógica, junto a otras actuaciones educativas heredadas de la tradición escolar, ha contribuido a la construcción de un modelo educativo que reconoce y responde a la diversidad a partir de criterios normativos y valorativos. Su carácter ambiguo, poco funcional y peyorativo facilita la construcción de un pronóstico escolar

limitante que se hace explícito en el etiquetaje formal y/o informal y en un discurso de la diversidad vinculado al paradigma del déficit, esto se observa en algunos discursos docentes, *los etiquetaban como "los que van más lentos" o "tontitos", algunos maestros los "tachaban" como vagos y tenían para el resto del curso esa etiqueta. (entrevista, PSM).*

Asistimos a un modelo de escuela fuertemente vinculada con procesos de enseñanza-aprendizaje transmisivos y reproductivos y que centra su actividad exclusivamente en la adquisición y evaluación de conocimientos, una escuela que bajo la pedagogía de la homogeneidad (Lledó y Arnaiz, 2010) y principios neoliberales origina desigualdades escolares, sociales y personales. Como ha advertido un maestro la diversidad es percibida desde su experiencia a partir de un enfoque compensador: *algo muy curioso es que cuando los niños suspenden algunas asignaturas y entro a la clase los maestros me preguntan que cuando voy a sacar a ese alumno (entrevista, PLF).* En la misma línea argumental nos encontramos con concepciones y discursos normativos, hegemónicos y segregadores que limitan los derechos del alumnado, así lo relata otra maestra: *cuando llegué a secundaria los profesores se creían que éramos los profesores de apoyo, y decían que esos niños no tendrían que estar en centros normales, que ellos no estaban preparados para eso. (entrevista, IGM).*

Desde una dimensión organizativa la segregación escolar se percibe de un modo explícito en la escolarización de alumnado en *Aulas de Educación Especial en Centros Ordinarios* o en *Centros específicos de Educación Especial*. Esta práctica habitual y normalizada se fundamenta en un proceso de evaluación psicopedagógica a partir del cual se determina una modalidad de escolarización concreta.

De acuerdo con Echeita y Calderón (2014), nos encontramos con prácticas de evaluación psicopedagógica que son contrarias a los principios de la educación inclusiva. La segregación y/o exclusión escolar premeditada y sistemática atiende a un modelo educativo compensador, asistencial y terapéutico que resulta determinante en la trayectoria escolar del alumnado, pues configura una identidad –narrativa, social y escolar- de la diferencia.

*En un instituto trabajé con una alumna de modalidad C (aula específica) que presentaba TGC y D.I. Moderada. Esta alumna se integraba en su grupo de referencia en E.F (Educación Física) y con la supervisión de la PTIS (Personal Técnico de Integración Social)*

*únicamente durante 1 hora semanal. Esta alumna no se sentía integrada con su grupo de referencia, ella no sentía pertenecer a ese grupo de alumnos, y las integraciones no les gustaba. En los recreos siempre permanecía junto a la PTIS o a la maestra, no se relacionaba con otros alumnos. Su autoestima era muy baja y sentía grandes complejos y vergüenza, se sentía diferente. (entrevista, PCA).*

Los relatos nos muestran una escuela que se construye sobre patrones curriculares normativos y que sitúa al alumnado que no se ajusta a ellos en una dimensión de inferioridad respecto a sus compañeros y compañeras. Estos discursos y prácticas segregadoras configuran en el alumnado una autopercepción escolar de autoduda (Gergen, 1996) y los enfrenta a lo que Duk y Murillo (2016) denominan el dilema de la identificación.

### **4.3. Responsabilidades compartidas**

Como señalan Murillo y Hernández (2014), los centros educativos pueden constituirse como instituciones reproductoras de desigualdades sociales, o por el contrario, en agentes activos de cambio social. En términos de educación inclusiva, consideramos que cualquier proyecto educativo que pretenda contribuir a la transformación social, requiere de un esfuerzo y de un compromiso micro y macro socioeducativo, es decir, de acciones que comprometan a toda la comunidad educativa a participar en un proyecto compartido de escuela inclusiva, flexible, cooperativa, globalizadora y abierta a la comunidad.

La escuela se configura como un espacio de participación y aprendizaje continuo y colectivo, sobre esta premisa se construye un modelo sistémico de acción educativa y colaborativa entre el profesorado, el alumnado, profesionales externos, familias, organismos, asociaciones –entre otros- y las relaciones que se entretienen entre cada uno de ellos. Bajo este complejo entramado de agentes educativos, el profesorado de PT se distingue como el especialista dedicado a la atención educativa del alumnado diagnosticado de NEAE, a la sensibilización de la comunidad educativa hacia colectivos que presentan diversidad funcional y al asesoramiento del profesorado, familias y/u otros profesionales. Desde una perspectiva sistémica de la inclusión y considerando sus funciones como recurso escolar específico y especializado, la acción educativa de los profesionales de PT no tiene sentido fuera del aula ordinaria. A pesar de ello, este

principio básico y clave en la construcción de una escuela más justa e inclusiva es experimentado como un reto por una de las maestras:

*Uno de los retos a los que me enfrenté en mi primera experiencia en Secundaria fue proponer los apoyos dentro del aula y la verdad es que la experiencia fue muy positiva, ningún compañero se negó y creo que para ellos también fue gratificante y enriquecedor porque dejaron de ver la figura del PT como "el que se lleva a los alumnos problemáticos o que no son capaces de seguir el ritmo de la clase" y comenzaron a vernos como un recurso más del aula para todo el alumnado. (entrevista, BFP).*

No obstante, el panorama no es tan desolador, pues encontramos a profesorado dispuesto a participar en un modelo educativo de atención conjunta en el aula, *ya va entrando gente nueva y va aceptando el tema de trabajar en inclusión, se está avanzando en relación con cuando yo empecé hace 30 años (entrevista, IGM)*. Tras más de una década de discursos inclusivos al fin nos acercamos a un modelo parcialmente inclusivo, pues la educación inclusiva precisa de la participación activa, de la coordinación y de la colaboración de los diferentes docentes, donde cada uno desde su formación y experiencia participa del proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado a partir de sus conocimientos, estrategias y recursos. Estas actuaciones conjuntas contribuyen a construir un proyecto común de aula y favorece la participación e implicación del profesorado (Simón, Giné y Echeita, 2016) y del alumnado, *el año pasado pude desarrollar en mi colegio dos proyectos cooperativos en inclusión con mis alumnos, los tutores y el resto de compañeros, la verdad que fue muy motivador y gratificante tanto para el alumnado como para mí. (entrevista, AGM)*.

La dimensión participativa, que es una cuestión clave en la promoción de la inclusión (Ainscow, Booth y Dyson, 2006), se percibe en la capacidad del profesorado para generar espacios y oportunidades de aprendizaje colectivo que favorecen la cohesión social, el sentido de grupo, las relaciones igualitarias o la naturalización de la diversidad, así lo expresa una maestra:

*Al estar en todo momento dentro del aula pude ayudar a mi alumno a que se integrara mejor con su grupo-clase, siempre intentando hacerles ver a sus compañeros cómo era su compañero, sus aspectos positivos y lo importante de jugar con él y de ser uno más dentro de este grupo. Los compañeros actuaban perfectamente con él y siempre entendieron en todo momento que ellos eran importantes para él, así como también que él era importante para ellos. (entrevista, PCA).*

En el momento en el que nos encontramos la promoción de la inclusión precisa de un impulso que redunde en lo metodológico. El desafío no es baladí pues exige repensar en qué medida las estrategias metodológicas que se están desarrollando actualmente en los centros educativos consideran el currículum escolar como un elemento dinámico y flexible y da respuesta a la diversidad en todo su espectro. Por supuesto que este trabajo conjunto precisa de acciones planificadas e intencionadas que en un marco escolar participativo favorezcan la pluralidad metodológica: *hay que coordinarse mejor para que cuando estamos dentro de clase no se explique tanto y se desarrollen actividades de trabajo cooperativo o en grupo, o plantear actividades para que esa hora se aproveche mejor. (entrevista, SMA).*

Esta última mirada sitúa el proceso transformador hacia lo metodológico, piedra angular del proceso educativo que precisa de estrategias cooperativas que desarrollen capacidades y competencias vinculadas con el aprendizaje por descubrimiento y la experimentación. No obstante, no podemos obviar la senda recorrida y los retos a los que el profesorado de PT se ha enfrentado y que nos exige a revisar y repensar las prácticas que estamos desarrollando en el marco de la formación del profesorado.

## **5. Conclusiones**

Los relatos del profesorado de PT nos muestran una serie de escenarios escolares en los que tras el discurso de la inclusión escolar se ocultan prácticas excluyentes y vinculadas al déficit. De algún modo se percibe en las narrativas del profesorado participante un proyecto de educación inclusiva inacabado y anclado en tradiciones escolares segregadoras y asistencialistas.

Afrontar este escenario requiere de estrategias de formación del profesorado –iniciales y continuas- que permitan repensar la educación inclusiva desde una lógica compartida (Blanco, 2006; Valcárcel, 2011), voluntaria, reflexiva (Tedesco, 2011) y multidimensional. En este sentido compartimos la reflexión de Durán y Giné (2017) cuando señalan que “entendemos la educación inclusiva, como un proceso de formación, en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado” (p.156).

Es decir, desde una dimensión microsistémica de la educación inclusiva –centro y aula- precisamos del diseño de proyectos formativos que permitan transformar la

cultura de centro, deconstruir las experiencias educativas (Rivas, Cortés y Márquez, 2018; González-Alba, Leite y Rivas, 2018) vinculadas con el paradigma compensador, concebir el aula y la escuela como una comunidad (Moriña y Parrilla, 2006), ampliar el radio de acción de la atención a la diversidad a todo el profesorado, percibir al profesorado de PT como un recurso específico a disposición de la comunidad educativa, valorar la diversidad la diversidad como un aspecto enriquecedor, incorporar al aula estrategias de aprendizaje cooperativas y colaborativas, transformar el aula en un espacio de participación colectiva, etc.

Sin duda estamos ante una serie de retos complejos y sensibles para la comunidad educativa pues requieren de un compromiso y de una actitud colaborativa por parte de las administraciones educativas –ampliar los recursos humanos, ofrecer a los centros formación específica...-, de los centros educativos –reconsiderar su cultura organizativa, desarrollar proyectos de centro inclusivos...- del profesorado –capacidad de implantar metodologías cooperativas y colaborativas, predisposición a la formación en materia de *atención a la diversidad*...- y del alumnado –mostrar una actitud comprensiva hacia sus compañeros y compañeras, participar en campañas de sensibilización...-, es decir, de una transformación sistémica que facilite la construcción de una cultura escolar inmersa en valores inclusivos y de una ciudadanía responsable que promocióne principios de justicia social y educativa, pues como señalan Durán y Giné (2017) “la inclusión supone una manera particular de *entender* y *pensar* la educación” (p.155).

### **Referencias bibliográficas**

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- BOE. (1970). Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa 14/1970, de 4 de agosto
- BOE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- BOE. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. R

- BOE. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Duk, C., y Murillo, F. J. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14.
- Durán, D., y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid: Narcea.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Madrid: Paidós.
- González Alba, B. (2018). La investigación educativa como práctica colaborativa y transformadora. En B. González Alba, M. Mañas Olmo, P. Cortés González y Á. de la Morena (Ed.), 3rd international summerworkshop on alternative methods in social research transformative and inclusive social and educational research (pp. 37-43). Málaga, España: Universidad de Málaga.
- González-Alba, B., Leite, A. E. M y Rivas, J. I. F. (2018). La indagación educativa como herramienta de transformación social. En V. M. Martín Solves y M. T.

- Castilla Mesa (coords.), Educación, derechos humanos y responsabilidad social (pp. 127-142). Barcelona: Octaedro.
- González-Pérez, T. (Junio y Julio de 2009). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo: de la Ley Moyano a la Ley General de Educación. En M. R. Berruezo y S. Conejero (Coord.), *El largo camino hacia la educación inclusiva*. Navarra: Universidad Pública de Navarra. XV Coloquio de Historia de la Educación, (pp. 249-260). Universidad Pública de Navarra.
- Jiménez, F., y Aguado, R. (2002). Pedagogía de la diversidad. Madrid, España: UNED.
- Kluth, P., Biklen, D., English-Sand, P. y Smukler, D. (2007). Going away to school. Stories of families who move to seek inclusive educational experiences for their children with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(1), 43–56.
- Lledó, A., y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE, Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(5),97-109.
- Moriña, A. D. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-416.
- Moriña, A. D. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690
- Moriña, A. D. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo? Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 521-538.
- Moriña, A., y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Murillo, F. J., y Hernández, R. C. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(4), 13-32.

- Portela, A., Nieto, J. M. y Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 193-218.
- Rivas, J. I. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Development and Educational Psychology. INFAD Revista de psicología*, 7(1), 487-494.
- Rivas, J. I., Leite, A. M., Cortés, P. G., Márquez, M. J., y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Identidad y Educación*. 353, 187-209.
- Rivas, J. I., Cortés, P. G. y Márquez, M. J. (2018). Experiencia y contexto: Formar para transformar. En C. Monge López y P. Gómez Hernández (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (pp. 109-124). Madrid: Síntesis.
- Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 117- 137.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Tedesco, J. C. (2011). ¿De qué dependen los resultados escolares? *Cuadernos de Pedagogía*, 416, 92-95.
- Valcárcel, M. (2012). De la Escuela Integradora a la Escuela Inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131.
- Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, I., y Sanz, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94.

Verdugo, M. Á., V., Amor, A. M. G., Fernández, M. S., Navas, P. M., y Calvo, I. A. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58.