



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

2016-2017

ESPACIOS DE ENCUENTRO: INDAGANDO LA
EXPERIENCIA DE UN GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN

GATHERING SPACES: INQUIRING INTO THE EXPERIENCE
OF A RESEARCH GROUP IN EDUCATION

Autora: Celia Domínguez Álvarez

Directora: Susana Rojas Pernia

28 de junio de 2017

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

A mis palabras más íntimas y agradecidas,
aquellas que han marcado mi velero en este viaje,
sin las que hubiera sido imposible llegar a puerto,
como una brisa que me ha apoyado a encontrar el Norte:

Marcos

Susana

Delia

Ana

Nacho

Marcial

Enrique

Gracias por brindarme la energía
que ha impulsado mi mente, mi alma.

NOTA: A lo largo de este documento, y con el fin de facilitar la lectura del texto, se hará uso del masculino genérico para referirse a las personas de ambos sexos, no significando en ningún momento esta adopción la utilización del uso sexista del lenguaje ni de las connotaciones que él implica (Universidad de Cantabria).

ÍNDICE

1. Resumen	4
2. Introducción	5
3. Justificación	8
4. Asentando las ideas	10
4.1 Educar en la incertidumbre y aprender a vivir en un mundo incierto	10
4.2 Convivir: no haría necesario incluir	13
4.3 Otro tiempo para la educación, otro tiempo para la vida.....	17
4.4 Entonces, no necesitamos clasificar, sino reconocer la singularidad.....	19
5. Profundizando en la atmósfera de un grupo de investigación	21
5.1 Introduciéndonos en una experiencia de encuentro.....	21
5.2 En vías de la indagación cualitativa	23
5.3 Proceso de indagación.....	24
5.3.1 Apertura a la relación y proceso de diálogo	26
5.3.2 Procedimiento.....	28
5.3.2.1 Cuestiones éticas.....	28
5.3.2.2 Temporalización.....	28
5.3.2.3 Categorización de los datos y análisis de los resultados.	29
6. Reconocer el saber	31
6.1 Educación inclusiva: una forma de estar en relación.	31
6.2 Las miradas como elemento transformador	38
6.3 Un grupo en construcción	41
7. Repensando el estudio	43
8. Referencias bibliográficas	45
9. Anexos	48
9.1 Anexo 1	48
9.2 Anexo 2:.....	49

1. Resumen

Este estudio pretende indagar en la experiencia de un equipo de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (UC). Se trata de un grupo mixto de alumnado y profesorado (pre)ocupado por el desarrollo de la Educación inclusiva y los procesos de mejora en los centros educativos.

La primera parte del trabajo plantea algunos asuntos nucleares cuando se aborda el constructo de inclusión. La segunda, explora, a través de metodología cualitativa, algunas de las ideas, preocupaciones e interrogantes en el grupo de trabajo. A través de entrevistas abiertas es posible conocer cómo algunas de estas ideas movilizan a las personas que configuran el grupo y cómo la educación inclusiva deviene un principio de procedimiento.

Palabras clave: Educación inclusiva, diversidad y diferencias, indagar la experiencia

Abstract

The purpose of this study is to investigate the experience of a research team of the Education Faculty in the University of Cantabria (UC). It is a mixed group of students and teachers worried about the development of Inclusive Education and improvement processes in schools.

The first part of the investigation considers some nuclear issues when addressing the inclusion construct. The second one explores, through qualitative methodology, some of the ideas, concerns and questions in the investigation group. Through the interviews it is possible to know how some of these ideas mobilize the people that make up the group and how inclusive education becomes a procedural principle.

Key Words: Inclusive education, diversity and differences, inquire into the experience

2. Introducción

Este proyecto surge de una preocupación personal. A día de hoy, en mi último curso del grado de Magisterio en Educación Infantil, no comprendo la razón por la cual, el término *educación inclusiva*, parece haber calado tan poco en algunos compañeros con los que he convivido a lo largo de estos cuatro años. Desde mi perspectiva, y entendiendo que existen multitud de intereses y preocupaciones distintas, valoro más los hechos que las palabras cargadas de significados no entendidos ni interiorizados. Para mí, hablar de “inclusión” no se trata solo de una definición, sino que representa una forma de actuar, de ser y estar en el mundo, es decir, una filosofía de vida. Por esta razón, he querido visibilizar e indagar en las experiencias del conjunto de personas que creen y trabajan desde este planteamiento.

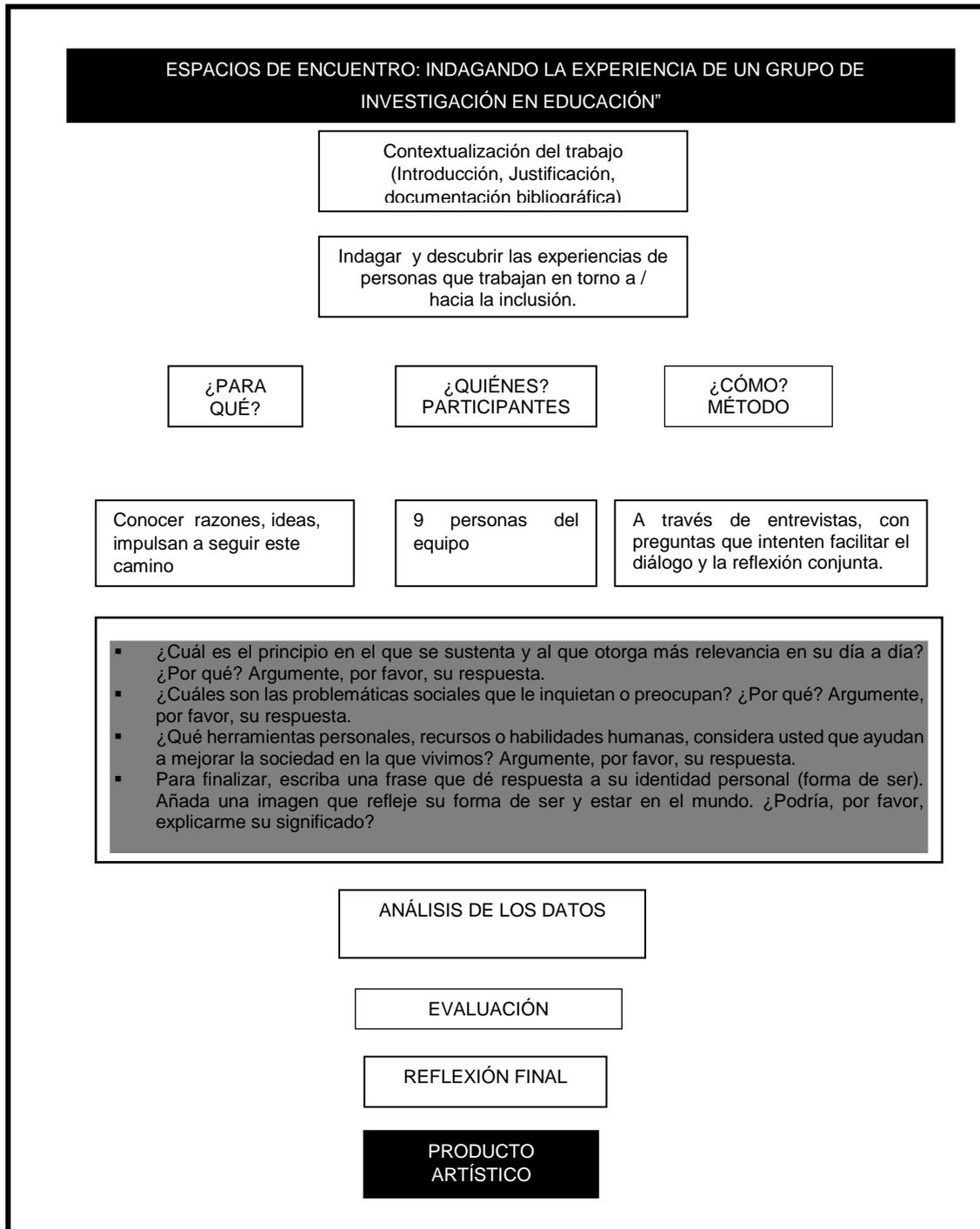
De acuerdo con lo anterior, me gustaría hacer uso del término “serendipia” para definir cómo ha sido el proceso o camino hasta llegar a situarme en el punto de partida de la realización de mi Trabajo de fin de Grado (TFG). Durante mi paso por la Facultad de Educación, distintas circunstancias y situaciones me llevaron a encontrarme con un grupo de personas que me ayudaron a materializar o dar forma -a través de un trabajo académico- a mi preocupación por una sociedad mejor para todos. Y me gustaría destacar que ha sido la incertidumbre –característica que define al término-, una incertidumbre “no sufrida” y “oculta”, por la cual he transitado hasta aterrizar en el presente documento. No he sido consciente de este proceso hasta el momento que comienzo a plantear la justificación del tema que he seleccionado para la realización del mismo.

Situados en este punto de partida, comienza un trabajo sistemático con el que pretendo indagar en las experiencias de personas (pre)ocupadas por el camino que supone la educación inclusiva, que entienden que esta no se restringe al campo educativo, sino que deben “salpicar” los diversos ámbitos de la vida, cuyas acciones hacen y deciden culturas, políticas y prácticas en los contextos socio-educativos. Surge en mí como docente e investigadora la inquietud por descubrir y conocer cuáles son las razones que impulsan a un grupo de docentes y estudiantes a seguir juntos este camino. Obviamente, son ese conjunto de ideas iniciales las que me llevan hasta ese grupo, pero soy

consciente de que no puedo predeterminar los datos que voy a obtener y si los mismos, van a llevarme hacia el lugar por el cual inicié este trabajo. Por tanto, el proceso de elaboración está cargado de “claras” y “sufridas” incertidumbres.

En este esfuerzo por no condicionar la mirada de los entrevistados, se formularon preguntas abiertas en las que se huyó de vocabulario específico cuando hablamos de modelos educativos y, concretamente, de educación inclusiva. Con ello pretendía que este trabajo diese la posibilidad a los miembros del equipo a reflexionar y discutir sobre cuestiones importantes sin estar condicionados por lo que parece deseable.

El mapa conceptual que presentamos a continuación (Cuadro 1) recoge algunas de las ideas hasta aquí planteadas. De alguna manera, me sirvió para situarme en el punto de partida y empezar a trabajar. Lógicamente ha ido creciendo y tomando forma en este trabajo, logrando que sea nuestro trabajo.



Cuadro 1. Mapa conceptual TFG (Fuente: elaboración propia)

3. Justificación

La vida se hace de lo que cada día la conforma
Pérez de Lara (2008: p. 27)

Siguiendo las palabras de Nuria Pérez de Lara y teniendo en consideración a Calderón, De Oña, Rascón y Ruiz (2015), es necesario rescatar la idea de que nuestra forma de ser y estar en el mundo repercute en el mismo. Para nosotros, no tiene cabida convivir de manera egocéntrica, es decir, pensando en uno mismo, sin contemplar el entorno y la multitud de redes relacionales que se establecen en el mismo, no tiene sentido no ser “lo suficientemente fraternos” (Skilar, 2009).

Contemplar la realidad, como si nuestra mirada fuese omnipotente, cerrando nuestro campo visual en una única y posible dirección, como si llevásemos unas “anteojeras”¹, obstaculiza el camino de la inclusión. Es necesario quitarnos este bártulo, comenzando por empezar a girar nuestro cuello en diferentes direcciones, entendiendo que nuestra vida es una vía que no se recorre de manera lineal, sino que vivimos en un planeta esférico, donde existen multitud de direcciones por las que avanzar, donde nuestro camino se entrecruza con otros ajenos a nosotros mismos. No obstante, solos en el mundo que habitamos, la diversidad es una realidad tan amplia que es imposible ordenarla sin caer en el error de anular o estigmatizar las diferencias.

Por todo ello, es necesario abandonar la concepción de que existe un “orden natural de las cosas” para relevar este constructo al “caos natural” (Calderón, De Oña, Rascón & Ruiz ,2015). Entendiendo que el conflicto no es algo “malo”, sino una circunstancia, un suceso o un momento que nos hace romper con algo que no esperábamos, y que ejerce en nosotros un ejercicio de reflexión, en nuestro criterio y el de los otros. Tendemos a rechazar el conflicto, lo que choca con nosotros, lo que percibimos como distinto, sin darnos cuenta que nuestra ceguera, de la que produce el no sabernos reconocer en los otros, en los demás. El conflicto aparece sobremanera ante algunas diferencias que sitúan a algunas personas en espacios no deseables.

¹ Según la Real Academia Española (2017) el término anteojeras hace referencia a una “actitud mental o prejuicio que solo permite ver un aspecto limitado de la realidad”.

Pérez de Lara (2008) señala que “eso de ser o estar discapacitada es otra cosa, otra cosa que ponen los demás en mí al no permitirme ser y actuar como yo soy y yo sé...son los demás quienes me miran discapacitada” (p. 29). En este sentido, es nuestra mirada la discapacitada o la que minusvalora a algunas personas, las sitúa en un lugar poco deseable y las responsabiliza de su condición de sujetos no deseables ni deseados. No obstante, es necesario convivir con el otro. Urge conocer al otro e intercambiar conocimiento, hacer del “caos natural” una construcción de nuestra identidad singular, gracias a los otros que irrumpen en nosotros.

Es mediante la capacidad que tenemos de convivir cuando el término “inclusión” se funde en nosotros, pues, una convivencia con el otro significa sentir y hacer sentir al otro incluido en un nosotros, sin necesidad de etiquetarlo como el Otro. Esto hace necesario tiempos y espacios de encuentro, para el encuentro, de manera que la “inclusión” no se quede en un mero discurso infecundo y banal, sino pase a ser una filosofía de vida.

De acuerdo con lo anterior, entendiendo la convivencia como filosofía de vital, las relaciones interpersonales acontecen en un mundo para todos en el que el diálogo, el conflicto y la comunicación se vuelven elementos nucleares, Sería entonces, cuando “por fin”, no tendríamos que utilizar la terminología que engloba al campo de la “inclusión” como tal, porque ya sería parte de nuestra forma de comportarnos, de mirar, de actuar en el mundo.

La cuestión es si ¿es posible que el concepto “inclusión” deje de representar un discurso vacío, para permitir que sea una filosofía de vida?

4. Asentando las ideas

4.1 Educar en la incertidumbre y aprender a vivir en un mundo incierto

En la escucha vivimos una relación peculiar entre el saber y el no saber, que provoca un espacio de incertidumbre que nos abre a lo posible, pero también a lo que nos parecía imposible, a lo que nos sorprende
(Contreras y Pérez de Lara, 2010: p. 213)

Escuchar y no saber no pueden desvincularse. Educar y escuchar tampoco, lo que hace impensable imaginar cualquier proceso educativo como algo dado, seguro, previsto o lineal. La disposición de educar hacia la incertidumbre es la que nos permite estar abiertos a la escucha de lo desconocido, a lo que creemos que no necesitamos o a lo que no se quiere. Supone una apertura hacia el mundo, un acto de valentía que nos sirve de inspiración para apreciar lo que hasta ese momento considerábamos como poco importante o inservible; y dándonos la opción de experimentar y asegurarnos de las direcciones a las que apuntaban nuestras creencias y pensamientos.

Es necesario educar en la incertidumbre, pues, tal y como explica Zamboni (2002), citado en Contreras y Pérez de Lara (2010), en una experiencia se entrelazan diversos aspectos que nunca son reducibles al hecho visible:

Un deseo de cosas imposibles, una tristeza de gestos insensatos, la inesperada e inexplicable felicidad, el pasado dentro del presente. Se trata de algo invisible que actúa insistentemente como la sombra del hecho y que percibimos como algo activo en los comportamientos cotidianos: en la incertidumbre de una acción, en un olvido, en un silencio injustificado y embarazoso, en un imprevisto fervor (p. 23-24).

De algún modo, debemos fijarnos y encontrar en todos los detalles de nuestra vida cotidiana una potencialidad en sí misma. Es decir, es preciso hacer de lo que nos parece invisible, un acto inspirador, que fluya en nuestra manera de mirar lo que nos rodea y que nos sitúe ante la realidad con una capacidad aumentada para percibir -como nos dice Contreras y Pérez de Lara (2010)- esa

“sombra del hecho” a la que en ocasiones no atendemos, pero que influye de forma considerable en nuestro proceso humano.

Atendiendo a todo esto, debemos comprender que educar en la incertidumbre implica una ruptura con lo que entendemos como “normal o no normal”. Véase el ejemplo en lo que algunos denominan como *educación especial*, un espacio que ha sido presa de la ciencia y “la norma”, entre otros, pues, tal y como defiende Skliar (2009). “si aquello que llamamos *de educación especial* no sirve para poner en tela de juicio “la norma”, “lo normal”, “la normalidad”, pues entonces no tiene razón de ser ni mayor sentido su sobrevivencia” (p. 16).

Estamos constantemente obcecados en querer clasificar a las personas bajo parámetros socialmente establecidos, sin atender a las diferencias de cada sujeto y sin comprender que educando en la incertidumbre nos enfrentamos a un “papel en blanco”. Y como señala Pérez de Lara (2008), “(...) vale más la pena ver una cosa por primera vez que conocerla, / Porque conocer es como no haber visto nunca por primera vez, / Y no haber visto nunca por primera vez es sólo haber oído contar” (p.23).

De acuerdo con Skliar (2009), existe un “malentendido” de las diferencias en la educación, puesto que no hay una preocupación real con las diferencias, “sino con aquello que podríamos denominar como una obsesión por los “diferentes”, por los “extraños”, o tal vez en otro sentido, por “los anormales”” (p.16).

Lamentablemente, se confunden “las diferencias” con “los diferentes”, y los diferentes han sido contruidos e inventados, siendo un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de *diferencialismo* (Skliar, 2009), algo que nos lleva a pensar en actitudes separatistas porque “(...) el hecho de traducir algunas de ellas (diferencias) como “diferentes” y ya no como “diferencias”, posiciona estas marcas como contrarias, como opuestas y negativas a la idea de “norma”, de lo “normal” y, entonces, de lo “correcto”, lo “positivo”, de lo “mejor”, etc.” (p.16).

El *diferencialismo*, además de ser un juicio político, forma un engaño cultural y educativo, provocando que los sujetos sean víctimas del que los ve como diferentes y no dándonos cuenta de que el problema no está en el

“diferente”, sino en el que mira. Por ello, desde la educación en la incertidumbre, se reflexiona a través de la mirada de la diferencia, y tal y como afirma Skliar (2008), “en el pensamiento de la diferencia no existen sujetos diferentes” (p.14).

Esto nos permite observar que nos encontramos ante una invectiva confusa e hipócrita con la que se especula y se forma la diversidad, generando, habitualmente, en el mejor de los casos, la aceptación de un cierto pluralismo que se refiere siempre a una norma ideal. La cuestión no se resuelve al encontrar términos políticamente correctos para describir a cada individuo, sino que debemos derrumbar el orden natural de los significados y como afirma Bhaba (1994), producir rupturas en la lógica de definir la norma con un primer término, permitiendo que haya un segundo término que forme parte de aquel, es decir, romper con las “oposiciones binarias” (citado en Skliar, 2000).

Asimismo, Giroux (1994) nos plantea reflexionar, cuestionar y desmontar todas las dinámicas educativas que utilizan las diferencias para “devaluar al otro”, para que las relaciones de poder que propugnan “la colonización de las diferencias” acabe siendo desarmada por las teorías de la resistencia (citado en Calderón, 2015: p. 53). En otras palabras, nos propone fracturar con los sistemas de exclusión del otro, por sus diferencias, cuando lo que deberíamos concebir sería que son las diferencias las que hacen ser a los sujetos singulares.

Es necesario, como apunta Skliar (2008), “(...) una transformación ética que desplace la mirada sobre sujetos apuntados como diferentes, y pase a ser una mirada puesta en un nosotros, en aquello que pasa -pedagógicamente- entre nosotros” (p.15). La educación se obliga a sí misma a generar en cada uno de nosotros una identidad, con un nombre establecido por los patrones de la “normalidad”, los principios estipulados por aquello que sigue lo frecuente, lo común, lo estricto, en todo sujeto (Pérez de Lara, 2001). Por tanto, se hace “(...) preciso volver a mirar bien” (p. 291).

Desde una educación en la incertidumbre, se pretende educar la mirada, darnos cuenta de que un nombre no puede ser capaz de definir quién soy o quiénes somos, porque, “(...) yo no soy mi nombre, mi nombre pertenece a quienes me llaman” (Pérez de Lara, 2001: p.292). La identidad es formada por los otros que irrumpen en mi vida, pero no soy solo esa identidad, pues si tienen que otorgármela, es porque en mi privacidad no la tengo (Pérez de Lara, 2001).

Es imposible reducirnos a una palabra, somos un abanico de colores y matices que se va transformando con el roce de las experiencias y de los otros.

Por tanto, cuando buscamos un significado concreto de cualquier término, como puede ser diferencia, identidad y diversidad, debemos concebir que, si nos aproximamos demasiado a un sentido preciso, tal y como se recoge en el diccionario, estamos violando el propio significado, limitando la complejidad de lo que estas palabras implican (Pérez de Lara, 2001).

Educar en la incertidumbre extirpa, en definitiva, todos los conflictos citados anteriormente. No se trataría de hacer hincapié en los etiquetajes que encierran nuestra mirada bajo un sentido estricto de las palabras o de los sujetos, sino de aprender a vivir de otra forma, de estar abierto a la existencia de los demás y de lo que nos sucede en el mundo. Es mediante la educación en la incertidumbre que se hace necesario: “(...) empezar a pensar que la diversidad no está en los otros sino entre nosotros, que la discapacidad no está en los otros sino entre nosotros” (Pérez de Lara, 2008: p.28).

4.2 Convivir: no haría necesario incluir

Según la Real Academia Española (2017), convivir significa: “vivir en compañía de otro u otros”, es decir, abarca todo lo que implica la palabra vivir junto a los que nos rodean, compartiendo vivencias directamente o indirectamente. En este sentido, alguien que convive con nosotros es alguien que puede influir en nuestro día a día, es alguien que nos repercute y acompaña en nuestro camino de vida. Pero, afortunadamente, este concepto es mucho más amplio de lo que recoge el diccionario, pues, depende de quién convive, dónde, cómo y cuándo, formando de la palabra convivir, millones de matices y significados. En palabras de Skliar (2009):

La convivencia es, ante todo, una pregunta que sólo adquiere sentido –un sentido interminable, es cierto- al interior de sí misma, cuando la convivencia es, cuando la convivencia está, cuando ella existe. Ésa es la pregunta que hay que hacerse porque se trata de la pregunta en cuestión, es decir, de la cuestión incuestionable: ¿No es acaso la convivencia aquello que cuestiona nuestra presencia y nuestra

existencia en el mundo?, ¿qué otra cosa podríamos hacer sino poner en cuestión los modos de relación que habitamos y que nos habitan?, ¿no será que convivir consiste en interrogar aquello que nos pasa con los demás, entre los demás? (...) (p.2).

Por tanto, se hace imprescindible la necesidad del intercambio, de la relación con el otro y los otros. Es un proceso inevitable de la existencia, no seríamos nada sin la influencia del que se comunica y siente con nosotros, un nosotros que debemos hacer propio y de los demás. Es el hecho de la convivencia el que nos hace cuestionarnos nuestra propia existencia y nuestra repercusión en el mundo. Planteado por Pérez de Lara (2009), “(...) si el otro no estuviera ahí, no habría vida, no habría palabra, no habría relación” (p.49).

El mayor problema que se plantea en estos tiempos de convivencia es que parece que algunos han decidido encerrarse dentro de su propia individualidad, restringiendo las relaciones con el otro y sobre todo, no reconociendo al otro como una potencialidad en sí misma. Desde el individualismo se hace eco al egoísmo social, que no aporta ni enriquece el poder de la convivencia. Según Skliar (2009), “(...) casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sean propias, casi nadie escucha sino el eco de sus propias palabras, casi nadie encarna la huella que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros rostros” (p. 4).

En palabras de Guilles Deleuze (s.f, citado en Skliar, 2002):

Que el “Otro” no sea nadie propiamente hablando, ni usted ni yo, significa que es una estructura que se encuentra solamente efectuada por medio de términos variables en los diferentes mundos perceptivos -yo para usted en el suyo, usted para mí en el mío-. No basta con ver en otro una estructura particular o específica del mundo perceptivo en general; de hecho, es una estructura que funda y asegura todo el funcionamiento del mundo en su conjunto-. Y es que las nociones necesarias para la descripción del mundo (...) permanecerán vacías e inaplicables, si el “Otro” no estuviera ahí, expresando mundos posibles (p.8).

Quizás sea momento de preguntarnos qué estamos haciendo con nuestra vida, quizás sea el momento en que algunos puedan decirse a sí mismos: “no sé

convivir con los demás, vivo mejor solo”. Y será entonces cuando “otros” respondan al unísono: “se aprende a convivir conviviendo”. Y de eso se trata, de posicionarnos frente a los demás para que exista una conexión que nos una y nos haga reflexionar sobre cuál es nuestro papel en este mundo.

Asimismo, siguiendo estos planteamientos sobre lo que implica la convivencia, para que ésta pueda ser armoniosa, entre otros factores, es necesaria la aceptación y el conocimiento de uno mismo, para mirar y escuchar al otro como pieza primordial en mi proceso como ser social. Pues, tal y como se ha ido mencionando con anterioridad, en la interacción con el otro, es donde llegamos a acuerdos comunes, creamos espacios flexibles de encuentro, y, sobre todo, donde construimos la base de nuestros conocimientos.

Tal y como afirma Contreras y Márquez (s.f):

(...) la relación con el otro se abre a modo de responsabilidad hacia una persona abierta, vaciada a lo infinito, en una exterioridad que va más allá de la objetividad. En “Totalidad e Infinito”, Levinas plantea la posibilidad de romper el encantamiento que se genera cuando se intenta poseer al otro, totalidad donde la subjetividad y la infinitud quedan encalladas, siendo el sujeto cautivo de sí mismo. El otro permanece siempre atrapado en el paradigma de la conciencia, en lo ontológico de lo mismo como alteridad simétrica, permitiendo una salida a esta referencia al ser quien, quien a su vez en su conocer, tiende a quedarse encerrado en su conciencia subjetiva (p.5).

Además de lo previamente mencionado, debemos concebir que educar para el reconocimiento del otro, requiere también un análisis del lenguaje y la comunicación, entendido como un repensar en las significaciones de nuestras palabras. Desde esta perspectiva, habría que entender la comunicación en la convivencia como un proceso en el que significamos, miramos, escuchamos, codificamos y verbalizamos lo que el otro tiene que transmitirnos, generando nuestras propias normas y reflexiones, con el objetivo de convivir.

En palabras de Contreras y Márquez (s.f):

Desde la ética de la comunicación, el lenguaje posibilita que los individuos expresen la visión del mundo que han construido y la forma

de relacionarse con éste y con los demás proporcionando el encuentro y el diálogo de culturas, la aceptación de la diversidad a su vez que se convierte en un vehículo para la convivencia, el respeto y la formación ciudadana en la medida que a partir de los usos del lenguaje se pueden construir acuerdos y la expresión de opiniones, posturas y argumentos (p.7).

Es en este punto, donde comprendemos que, mediante una convivencia armoniosa, no es necesario el hecho de incluirnos en, pues, se es parte de un nosotros cuando la comunicación en el convivir nos permite sentirnos parte de, y no como el “diferente” integrado en un grupo, sino como sujetos con nuestras diferencias, nuestra identidad, a los que nos influye y nos preocupa un “nosotros”. Es a través de este respeto por la diversidad donde la convivencia se hará efectiva, y será la comunicación el barco que nos conduzca a espacios de encuentro.

No obstante, en los tiempos que corren, tal y como afirma Skliar (2010: p. 105), prevalece en nuestra convivencia un “nosotros y ellos”. Con esto, no nos damos cuenta de que siempre se generará un sentir de exclusión, de que hay otros que no son de los nuestros, y que por tanto, no deben de tener el mismo grado de importancia, o de influencia. Asimismo, levantamos muros y marcamos límites que nos advierten de que al otro lado seremos los “diferentes”, no tendremos la misma oportunidad de compartir o de participar. Estas barreras no siempre tienen que ver con nacionalidad, género, cultura o condición, en muchas ocasiones se produce un cierre ideológico, donde las ideas del otro no pueden pasar los “límites” de mis creencias, sin lugar para la crítica y la reflexión, sin lugar para el enriquecimiento personal.

En definitiva, a pesar de todas las murallas –físicas y mentales- que podamos crear entre nosotros, como ciudadanos del mundo, tenemos el deber de convivir con el otro y sentir que formamos parte de un todo, de un nosotros. Siguiendo las vías de una comunicación armoniosa, sin un lenguaje vacío y con reflexión en las relaciones que tenemos con los otros, conseguiremos el proceso de aceptar y respetar las diferencias.

4.3 Otro tiempo para la educación, otro tiempo para la vida

Nunca hay tiempo para hacerlo bien, pero siempre hay tiempo para repetirlo

Laurence J. Peter (s.f), citado en Prieto (2005: p. 1)

Actualmente, el tiempo parece que ya no es el mismo, aunque la Tierra siga haciendo el movimiento de traslación en 365 días y el movimiento de rotación en 24 horas, el ritmo de la vida en este planeta parece que se ha visto acelerado, solo hay tiempo para producir, para clasificar y evaluar, pero nos hemos olvidado de guardar un instante para conocer y seguir conociendo al otro, vivir. Según Prieto (2005):

El lenguaje coloquial nos muestra que el tiempo se puede ganar o perder, dar o quitar, buscar o encontrar, tener o tomar. Es sin duda un recurso especial. Nos sentimos capaces de manejarlo, afirmando que lo podemos parar, hacer, pasar, agotar. Con frecuencia reconocemos que el tiempo es oro, que el tiempo vuela, o que hay que dar tiempo al tiempo. Uno de los argumentos socialmente más utilizados, “no tengo tiempo”, es sin embargo fácilmente reconocido como excusa (p.1).

La escasez de tiempo se ha convertido, en los países considerados como “desarrollados”, en algo así como una enfermedad cultural –que tiende a contagiar al mundo entero-. “Un dicho africano señala que todos los blancos tienen reloj, pero nunca tienen tiempo. Y Joaquín Araujo ha escrito: ‘Todo es poco menos que estafa si el tiempo de los relojes, que no existe, mide las relaciones entre los seres humanos’” (Riechmann, 2003: p. 9).

Estamos obcecados con la productividad, obsesionados por conseguir tiempo, obteniendo más resultados en el menor tiempo posible y con el esfuerzo mínimo del individuo. Como señala Riechmann (2003), “(...) muchos conflictos ecológicos se explican así: no tenemos tiempo (según el productivismo dominante) para permitirnos una agricultura sustentable, un sistema razonable de transporte...” (p. 26). La prisa va olvidando las piezas del corazón y la frente, lo lamentable es que nunca se volverán a unir (Riechmann, 2003).

¿Aún no nos hemos dado cuenta de que la vida es tiempo y el tiempo es vida?, tratamos de encontrar siempre resultados que puedan ser evaluados, para

que, luego, acorde a la calificación obtenida de ese producto, pueda efectuarse una clasificación según los estándares o “la norma”. Tal y como se está presentando el tiempo en la vida, podríamos pensar que esto solo es aplicable a la industria o al comercio, obtener beneficios en menos tiempo y con menos mano de obra. Pero, ¿acaso no está siendo la educación prisionera del uso del tiempo de los sujetos? Lamentablemente, la escuela ha adoptado estas dinámicas desde sus inicios, pues, se percibe una constante manía para que los discentes interpreten el mundo en términos de productividad, a la mayoría de nosotros, alguna vez nos han dicho: “si apruebas te doy un premio”, “si suspendes olvídate de premio”, “tienes un 5, a ver si aprendes del que ha sacado un 10”, “tú no vales para esto, dedícate a otra cosa”. ¿Por qué no valorar las experiencias que obtenemos al conocer al otro, al dejar que el otro irrumpa en nosotros?, sin tener miedo de estar “perdiendo” el tiempo o pensando que el tiempo es mucho más “provechoso” haciendo otras cosas en la vida.

La *adultización del tiempo* enfrenta al alumno a un tiempo estricto y amargo, hace de ellos una *juvenilización*, “en el mal sentido de la expresión: los pone a una cinética irremediable de faenas y valores, de resultados y leyes, de aprendizajes mezquinos que solo sirven para ser evaluados” (Skliar, 2015: p: 6)

Como defiende Pérez de Lara (2008):

La vida nos enfrenta a un misterio que quizás nunca se desvele y a un riesgo que a veces rechazamos asumir: Ese devenir, ese misterio, ese deseo y ese riesgo, son cosas que podemos pensar desde nuestra experiencia y hacernos conscientes de su sentido, del sentido que tienen para cada uno y cada una de nosotras, porque el sentido de esa experiencia nace de pensarla en nuestra relación con los otros y con lo otro, es decir, en nuestra relación con el mundo en que vivimos. Ese devenir y ese misterio, en cambio, son ajenos a todo experimento (p. 27).

No obstante, en la vida parece que no hay tiempo para escuchar al otro, son tantas las voces que hay que escuchar, que solo retumba el sonido de “la norma” en nuestros pensamientos, sin abrir nuestras mentes a toda la variedad que nos ofrecen los otros. Tal y como afirma Coetzee (2002, p. 79), “no hay

tiempo, así que nos dejamos guiar por la norma. Y es una lástima enorme, la más grande de todas” (citado en Skliar, 2015: p. 64).

Por todo lo anteriormente mencionado, debemos dar un paso al frente en la vida y hacer del tiempo nuestra mochila de experiencias con los otros, sin titubear en interactuar en un nosotros, apostando por esa valentía que nos hace ser seres sociales y educándonos en que el tiempo es “oro”, pero si lo empleamos para el bien común, para el enriquecimiento del “otro” en un “nosotros”.

4.4 Entonces, no necesitamos clasificar, sino reconocer la singularidad

La disposición a una pedagogía de las experiencias de vida supone, como docentes, una apertura esencial a la incertidumbre, a lo imprevisto, precisamente porque acogen y consideran seriamente la singularidad de sus estudiantes; y crean propuestas que permitan acrecentar su presencia y la creación que nace de esto (Contreras, 2002).

Desde una educación en la incertidumbre, se concibe el mundo en su naturaleza, es decir, los ideales de igualdad para todos no responden a lo que representa la realidad, “uno es quien es” y “no hay dos iguales” (Contreras, 2002: p. 61).

En este sentido, concebimos que en la escuela deban respetarse y aceptarse todas las diferencias, sin clasificar o excluir según unas pautas que dicte “la norma”, y además, mirarnos a cada uno de nosotros como sujetos singulares, de los cuales, los educadores tendrán la labor de aprovechar la potencialidad de cada persona.

Como se ha podido apreciar, a lo largo de las décadas, la escuela ha ido variando en las formas de educar, de organizar el sistema educativo y de tratar al alumnado. En este largo proceso, en la mayoría de ocasiones, algunas diferencias han sido acotadas en lo “diverso”, definiendo al poseedor de esa diferencia como el extraño, el que no responde a los parámetros de lo “normal”, sin atender a la realidad, y es que las diferencias nos definen. El espacio académico ha señalado a algunos individuos “desfavorecidos” o “discapacitados” y los que ha responsabilizado de tener más problemas y/o crear más conflictos

en la escuela, obviando en qué medida nos permiten cuestionar lo que hacemos en ellas (Contreras, 2002).

Reconocer la singularidad implica un cambio en la mirada del sujeto, educar nuestra forma de mirar para reconocer que cada persona es única, al igual que las interacciones con los demás: “Más allá de las diferencias categorialmente constituidas, tenemos que ver las diferencias particulares que deshacen cualquier juicio a priori sobre las criaturas humanas y las relaciones” (Contreras, 2002: 64).

En este proceso de “educar la mirada”, se aprecia al sujeto como si acabara de nacer, con esa sensación de incertidumbre que genera el verse o ver a alguien por primera vez, y no tanto intentar ponerse en el lugar del otro. En palabras de Pérez de Lara (2008): “(...) sorprenderse de ser quien una es, es ser alguien capaz de verse por primera vez” (p. 26).

Por ello, reconociendo la singularidad de los sujetos con la mirada, como ciudadanos del mundo, debemos aspirar a que cada uno de nosotros nos sintamos dentro de un espacio de encuentro, donde el conjunto entienda que cada uno es un ser singular, que todos podemos aportar en la atmósfera educativa. Esto solo puede conseguirse “incluyendo” al “otro” en todos los ámbitos, haciéndole partícipe de todo lo que sucede y no limitándole a una mera integración en el espacio. El “incluir” va más allá de todo eso...

La Real Academia Española (2017) define “incluir” como “poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límite”. No obstante, el acto de “incluir” no solo se limita a ubicar a alguien dentro de un grupo, porque la persona debe sentirse parte activa dentro de éste, haciendo sentir al sujeto y a los otros respetados por sus diferencias, valorados como seres singulares. Será entonces cuando caminemos hacia una educación inclusiva. En palabras de Arnáiz (2003):

La educación inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica (Sería algo que contravendría los derechos humanos) (p.150).

Asimismo, y de acuerdo con Susinos (2005), la educación inclusiva es:

(...) un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas (p. 4).

Para Delors (1996) existen cuatro pilares básicos de la Educación Inclusiva, estipulados en un informe de la UNESCO (1994). Estos cuatro fundamentos son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Entendemos con esto que debe fomentarse que las personas entiendan el contexto global del mundo que les rodea, desarrollen habilidades creativas con los conocimientos adquiridos, se desenvuelvan en un entorno de convivencia con los demás y aprendan una serie de valores e ideales que les permitan ser personas críticas consigo mismas y con su entorno (Arnáiz, 2003).

A pesar de ello, es posible observar que la Educación Inclusiva parece ser en algunos contextos, una moda, provocando que el discurso se vuelva infecundo, banal. No nos damos cuenta de que los principios que sustentan esta corriente pedagógica no traspasan, en muchas ocasiones, los muros de la escuela. La educación inclusiva no se ciñe a un método de enseñanza o un tipo de currículo; se sustenta en un conjunto de valores que hacen de la educación una filosofía de vida, una manera de mirar el mundo.

5. Profundizando en la atmósfera de un grupo de investigación

5.1 Introduciéndonos en una experiencia de encuentro

Este estudio trata de indagar en la experiencia de un equipo de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (UC). Se pretende pues, generar espacios donde compartir experiencias diversas con un grupo de personas que han profundizado en algunas de las ideas que materializan este

Trabajo Fin de Grado. El mismo es una oportunidad para reflexionar con otras personas, para pensar con ellas.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), "(...) la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema" (p.4). No obstante, tal y como defienden Contreras y Pérez de Lara (2010), para la autora de este trabajo:

(...) La investigación, como experiencia de encuentro con el otro, es abrirse, exponerse, dejarse dar (una actitud receptiva a la que podemos prepararnos, predisponernos activamente). Pero dejarse dar significa tanto un reconocimiento de la otra, o del otro, de lo que tiene para darme, como un reconocimiento de mi insuficiencia, de mi necesidad, de lo que la otra o el otro me cuestiona, me pone en duda, en crisis (p. 69).

Entendiendo que esa "crisis" es necesaria para indagar en la experiencia educativa, pues nos ayuda a conectar con lo desconocido, a encontrar los significados que aún no sabíamos y en definitiva, a promover un pensamiento crítico con nuestras ideas y las de los otros. Es este, uno de los objetivos que se pretenden con este trabajo, en palabras de Contreras y Pérez de Lara (2010):

Investigar la experiencia educativa significa adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí, tratar de sostener, en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo; esto es, tratar de revelar las preguntas pedagógicas que nos suscitan aquellas experiencias que estudiamos. Y su propósito es mostrar las relaciones que se establecen entre conocimientos, condiciones de existencia, significaciones subjetivas y preguntas que nos sugieren (p. 45).

En este sentido, la experiencia nos recuerda que estamos indefensos, que nos exponemos al mundo y nos arriesgamos a que se exprese nuestra manera de mirar la realidad. Cada experiencia deja una marca en el individuo, pero siempre se queda incompleta, pues es imposible definir en su totalidad lo que sentimos, sentir lo que siente el otro cuando experimenta un momento, una caricia,

una mirada...Tal y como afirma Contreras (2009), citado en Contreras y Pérez de Lara (2010):

(...) Porque toda experiencia, si nos toca profundamente, si nos ha hecho mella, tiene algo de inasible, de impronunciable. Cualquier intento de decirlo va acompañado de un sentimiento de incompletud, de incapacidad para expresar los matices, los efectos íntimos con que fuese vivida, de imposibilidad, de cuenta todos los aspectos de los que se compuso lo vivido, de la dificultad de explicar la forma en que fue percibida e hizo trama con distintas dimensiones y facetas personales (p. 211).

Esta investigación, como experiencia, implica una apertura de los otros que comparten conmigo lo que saben y sienten. El trabajo, además, deviene el lugar en el que es posible plasmar lo que surge de esos espacios de encuentro y en el que es posible pensar desde un nosotros.

5.2 En vías de la indagación cualitativa

La aproximación a las ideas, a lo vivido por el otro, a lo sentido y pensando, a lo subjetivo, solo puede hacerse desde una aproximación de corte cualitativo. En esta línea, y según Hernández, Fernández y Baptista (2014), “el enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (p. 9).

Desde un punto de vista, quizás, más técnico Pérez (1994) defiende que:

La investigación cualitativa se considera un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio. La intención de los investigadores se centra en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos (p. 219).

Mediante este método de investigación, se motiva una implicación continua por parte del investigador y el resto de personas implicadas en el estudio, consiguiendo que todos sean partícipes de los procesos de indagación. Asimismo, el carácter riguroso y sistemático de dicho proceso, enfocado desde lo más específico hacia lo más general, permite al investigador abarcar y entender los diversos elementos de estudio desde varios puntos de vista y enfoques.

Además de lo anteriormente mencionado, la aproximación cualitativa utiliza una serie de técnicas e instrumentos para recoger la información, como pueden ser entrevistas, fotografías, observaciones o diarios de campo, entre otras. A través de dichas técnicas e instrumentos, se intenta adquirir la información, que define de la manera más concreta posible, la realidad de lo que se está investigando.

5.3 Proceso de indagación

Los proyectos de investigación de corte cualitativo siguen planteamientos muy distintos: dependiendo del tipo de trabajo, su origen, las técnicas utilizadas o la participación de los sujetos involucrados en el estudio. En el proceso de la investigación, continuamente, se deben tomar decisiones, que en diversos momentos, originan cambios en el desarrollo del mismo, o directamente, anulan ideas que ya habían sido preestablecidas. Por ello, concebimos dicho proceso como muy abierto, en el cual se va construyendo la investigación a partir de la adaptación a los factores que determinan la realidad del estudio. Tal y como defiende Hernández, Fernández y Baptista (2014):

El proceso de indagación es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente. Es holístico, porque se precia de considerar el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes. (p. 9)

Asimismo, en este estudio, al igual que en la mayoría de investigaciones, se han seguido una serie de fases a lo largo de todo el proceso. Dichas fases son:

A. *La fase preparatoria*: en esta fase inicial de la investigación cualitativa se diferencian dos etapas: *reflexiva y diseño*. En la primera de ellas, el investigador adopta su propia formación investigadora, sus conocimientos y experiencias sobre los sucesos educativos, tratando de materializar un marco teórico-conceptual desde el que asentar las bases de la investigación. Luego, en el diseño se dispondrá a estructurar las dinámicas que se llevarán a cabo en las fases siguientes (Rodríguez, Gil & García, 1996).

B. *El trabajo de campo*: en esta fase es crucial la capacidad del investigador para indagar y estudiar lo que quiere conseguir con su estudio. Son necesarias las etapas de *acceso al campo y de recogida productiva de datos* para poder elaborar las siguientes fases con efectividad. A lo largo de la fase, el investigador debe ser insistente, perspicaz, flexible y paciente para poder hacer un estudio cualitativo óptimo, pues deberá enfrentarse a la aceptación o no de algún informante y saber cuidar la información detallada que haya recogido de los informantes (Rodríguez, Gil y García, 1996).

C. *Fase analítica*: el análisis de la información adquirida es crucial para luego, hallar los resultados que den respuesta a la investigación. Por ello, al ser un trabajo tan sistemático y meticuloso, según Rodríguez, Gil y García (1996), se llevan a cabo tres tareas: “a) reducción de datos; b) disposición y transformación de datos; y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones” (p. 75).

D. *Fase informativa*: en esta última fase se alcanza la mayor comprensión del objeto de estudio, ya que es cuando se presentan y difunden los resultados del mismo. Normalmente, tal y como afirma Rodríguez, Gil y García (1996), hay dos maneras principales de escribir un informe con los resultados: “a) como si el lector estuviera resolviendo el puzzle con el investigador; y b) ofrecer un resumen de los principales hallazgos y entonces presentar los resultados que apoyan las conclusiones” (p.76).

5.3.1 Apertura a la relación y proceso de diálogo

En el enfoque cualitativo, al igual que en el cuantitativo, resulta primordial la recogida de datos. No obstante, las técnicas empleadas son distintas. En este estudio cualitativo se han analizado los comentarios de los participantes, atendiendo a sus reflexiones e intentando identificar una serie de códigos o categorías que nos ayuden a comprender el constructo de “Educación Inclusiva”. Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

En este proceso, el papel del investigador toma especial relevancia en la recogida de datos. Su función, a lo largo del estudio, es la de captar y obtener información desde distintas fuentes, utilizando varias técnicas de recogida de información y concibiendo dicho estudio de una manera global. De este modo, adquiere una perspectiva de todo el proceso investigador y de las técnicas utilizadas. Por todo esto, el investigador es clave en todas las circunstancias que se puedan producir en el conjunto del estudio. Asimismo, según Hernández, Fernández y Baptista (2014): “(...) los investigadores deben establecer formas inclusivas para descubrir las visiones múltiples de los participantes y adoptar papeles más personales e interactivos con ellos” (p. 398).

Concretamente, en el trabajo que nos ocupa, el trabajo de investigación se inicia en el mes de noviembre. La investigadora contacta con el grupo de innovación a través de los coordinadores y plantea su interés por conocer e indagar sobre la experiencia de un grupo de personas que trabajan en el marco de la Educación inclusiva. Posteriormente, se contactó a través de correo electrónico con cada uno de los miembros del grupo para explicarles el objetivo de este trabajo (ver Anexo 1) y más tarde, una vez confirmado su deseo de participar, para concretar las condiciones de realización de la entrevistas (ver Anexo 2).

La recogida de datos se realizó mediante entrevistas abiertas. Para ello, se diseñaron un conjunto de preguntas amplias con las que se pretendía que los entrevistados pudieran llevar la entrevista en la dirección que valoraran más

conveniente. Se buscaba conocer y ahondar en algunas de sus ideas y experiencias personales. Con la intención de evitar la aparición de respuestas deseables, las preguntas dejaron fueran términos como educación inclusiva o escuela. Se buscaba reflexionar y repensar sobre las prácticas cotidianas y de qué manera estas se hacen eco, se construyen o sostienen los valores de la inclusión educativa. Las preguntas que orientaron la entrevista fueron las que se recogen a continuación:

- ¿Cuál es el principio al que otorgas más relevancia en tu día a día? ¿Qué principio/s sustentan tu quehacer cotidiano? ¿Por qué? Argumenta, por favor, tu respuesta.
- ¿Cuáles son las problemáticas sociales que te inquietan o preocupan? ¿Por qué? Argumenta, por favor, tu respuesta.
- ¿Qué herramientas personales, recursos o habilidades humanas, consideras que ayudan a mejorar la sociedad en la que vivimos? Argumenta, por favor, tu respuesta.
- A continuación, escribe una frase que refleje tu identidad personal (forma de ser).
- Para finalizar, me gustaría que eligieras una imagen que refleje o represente tu forma de ser y estar en el mundo.

Como se detalla, se pidió a todos los entrevistados que compartiesen una imagen o fotografía que reflejase su forma de ser y estar en el mundo. De esta manera, y a través del uso de “otros lenguajes” fue posible dar forma a las ideas que se habían expuesto en palabras, acompañando la construcción de significados y dando sentido a este trabajo. Todas esas imágenes han dado forma a una única imagen, un producto artístico, que trata de recoger en esencia al grupo de trabajo.

5.3.2 Procedimiento

5.3.2.1 Cuestiones éticas

En primer lugar, este trabajo ha recibido la aprobación de la Comisión ética de la UC, a día 23 de mayo de 2017. Asimismo, tal y como se describió previamente, se contactó con los entrevistados vía email, con el objetivo de informar y orientar en el proceso de esta investigación.

Se informó a todos los participantes de que las entrevistas serían grabadas en audio. Asimismo, la investigadora se comprometió a mantener la confidencialidad de la información, siendo la responsable de transcribir y analizar los datos. Del mismo modo, se garantizó que la información solo sería utilizada para la realización de este Trabajo de fin de Grado.

5.3.2.2 Temporalización

La recogida de datos se inició en el mes de marzo. En ese primer mes, se encarga de explicar cuál es el propósito general del estudio y, además, consigue citarse con todos los participantes de este equipo. De este modo, entre el 16 de marzo y el 31 de mayo, realiza 9 entrevistas en el edificio Interfacultativo de la Universidad de Cantabria.

En la siguiente tabla (Tabla 1) se recogen las entrevistas que se han realizado, mostrando en cada caso, los datos importantes de las mismas, como orden del entrevistado, fecha y duración.

ENTREVISTADO	FECHA	DURACIÓN	DOCENTE/ ALUMNO
1	16/03/2017	00:49:52	Docente
2	24/03/2017	00:16:48	Alumno
3	27/04/2017	00:14:08	Docente
4	28/04/2017	00:11:33	Alumno

5	03/05/2017	00:13:47	Docente
6	09/05/2017	00:35:32	Docente
7	10/05/2017	00:07:32	Alumno
8	29/05/2017	00:15:23	Alumno
9	31/05/2017	00:06:20	Alumno

Tabla 1. Registro de Entrevistas grupo de investigación

5.3.2.3 Categorización de los datos y análisis de los resultados.

El análisis de la información conlleva un gran trabajo por parte del investigador, que es quien debe contribuir a definir los resultados y conclusiones del estudio. Por ello, en este documento ha sido primordial la *revisión constante* a lo largo de todo el proceso de investigación por parte del investigador, intentando simplificar el trabajo de producción e interpretación del conocimiento.

Mediante esta exploración cualitativa, se organiza la información recogida, permitiendo al investigador categorizar y elaborar patrones con los que podemos ir terminando de dar cuerpo a la investigación. Será entonces, cuando se produzca un *proceso de reducción*, donde, en este caso, haremos una *categorización y codificación* del contenido de las entrevistas (Tabla 2). Concretamente, en este estudio se ha preferido una lógica *inductiva-deductiva*, recurriendo a teorías y ajustando los datos a sus elementos centrales (Bizquerra, 2004).

Todas las entrevistas, fueron cuidadosamente leídas y codificadas manualmente.

Categoría	Código	Definición
Mecanismos para el cambio	- Personales	Referencias que los entrevistados hacen a recursos, estrategias o habilidades individuales que puedan generar cambios en la sociedad.
	- Sociales	Referencias que los entrevistados hacen a recursos, estrategias o habilidades sociales

		que puedan generar cambios en la sociedad.
Preocupaciones sociales	- Individualismo	Referencias que los participantes hacen a problemáticas sociales que muestran aislamiento por los otros y sus circunstancias.
	- Incomunicación	Referencias que los participantes hacen a problemáticas sociales que dificultan, silencian o invisibilizan las voces de los otros, con los otros, entre nosotros.
	- Indiferencia	Referencias que los entrevistados hacen a problemáticas sociales que denotan la ausencia de compromiso con el otro.
	- Convivencia	Referencias que los participantes hacen a problemáticas sociales que imposibilitan la cohesión social y las relaciones con los otros.
Principios Vitales	- Reconocer al otro	Referencias que los participantes hacen a la necesidad de conocer, entender, respetar, acompañar y valorar al otro, tal y como es.
	- Incertidumbre	Referencias que los participantes hacen a la necesidad de ser conscientes y estar abiertos a la existencia de los demás.
	- Tiempo para el diálogo	Referencias que los participantes hacen a la necesidad de establecer tiempos que permitan el encuentro con el otro.
	- Singularidad	Referencias que los participantes hacen a la importancia de reconocer la individualidad de los seres humanos.
Identidad/es		Referencias que los participantes hacen a su forma de ser o de estar en el mundo.

Tabla 2. Categorías y códigos de análisis

6. Reconocer el saber

En uno de sus últimos trabajos publicados, Pérez de Lara (2008) reflexionaba sobre el uso (o abuso) que de algunas términos hacemos en educación. Concretamente la autora señalaba que "(...) parece que se imponen palabras ya sabidas sobre todo ello: igualdad, derecho, solidaridad, integración, prácticas inclusivas..., palabras sabidas pero no por más repetidas, más llenas de sentido, antes al contrario quizás" (p.22). Precisamente fueron, entre otras, estas palabras las que nos llevaron a huir del uso de algunos términos para tratar de descubrir o desvelar los significados compartidos por un grupo de personas que trabajan en el marco de la educación inclusiva.

El trabajo es resultado de un proceso de reflexión e interpretación de los resultados pasando por el marco teórico. Un proceso de ida y vuelta, de lo que narran los participantes al marco teórico y de aquí al relato que con la investigadora compartieron.

Este es un proceso en el que, según Hernández (2010):

(...) se revisan los hallazgos más importantes y se incluyen en los puntos de vista y reflexiones de los participantes y del investigador respecto al significado de los datos, los resultados y el estudio en general; además de evidenciar las limitaciones de la investigación y hacer sugerencias para futuras indagaciones (p. 510).

En síntesis, lo que se pretende es conocer la experiencia de este grupo de investigación de la Facultad de Educación de la UC, intentando vislumbrar el sentido de su práctica, no solo como un elemento del ámbito académico, sino también entendiendo la *Educación Inclusiva* como una filosofía de vida.

6.1 Educación inclusiva: una forma de estar en relación.

Las aproximaciones que los participantes hacen al constructo de inclusión son muy variadas. No obstante, todas emergen desde la concepción de una forma de estar en relación con los otros, es decir, con otras personas. Como recogen las palabras de uno de los participantes, "la necesidad que siento de sostener, de mantener, es la curiosidad por otros seres humanos. Creo que es

algo que está bastante presente en mi vida, la posibilidad de permitir el encuentro con el otro [...]” (Ent 1).

La mayoría de los participantes sienten la necesidad de estar en relación con los demás, de reconocer al otro, que implica “cuidarlo, escucharlo, respetarlo”. Y es este último vocablo el que parece que tiene que ser argumentado por los participantes, “respetar al otro tal y como es” (Ent 6), viene acompañado de sutiles matices. En primer lugar, implica “[*refiriéndose al otro*] acompañarlo tal y como es, [...] que sientan siempre que son respetadas en quienes son y han decidido ser” (Ent 6). Además de lo anteriormente mencionado, algunos señalan que “tiene que ver con escuchar siempre al que está al lado y al que está de frente, y de frente y en contra, y cuidar de manera exquisita el lenguaje para que la persona que esté en frente no se sienta juzgada, sino que se sienta escuchada” (Ent 5). En palabras de otro participante, “el respeto es valorar al otro, aprender de las diferencias, es aprender a querer al otro” (Ent 8) porque “sin respeto es imposible establecer ninguna relación con nadie” (Ent 9).

De igual modo, otro de los participantes reflexiona sobre lo que nos aporta personalmente el respeto por el otro. Utilizando sus términos, “yo diría que ese respeto hacia los demás, hacia lo que uno piensa, lo que uno siente, lo que uno es [...]” (Ent 2) nos enriquece y “[...] hay que respetar al otro tal y como es, buscando momentos para conocerle” porque ambos nos enriquecemos “en nuestra relación [...]” (Ent 2).

Se trata de una forma de hacer, que alguno de los entrevistados define, cuando reflexiona en torno a las relaciones educativas, en términos de “sencillez” e implica “pensar en cómo puedo facilitar el trabajo y la comprensión al resto [...]” (Ent 3). Esto es, palabras que envuelven el reconocer al otro, conocer sus circunstancias, sus vivencias, con el fin de entenderlo y acompañarlo.

Conocer al otro, significa para los participantes del grupo reconocer que todos somos valiosos, sin artificios. Desde el nosotros, y solo desde esta concepción, es posible establecer cualquier tipo de relación, de encuentro. Todo ello, aunque cada uno emplee vocablos distintos, me traslada a las palabras de Pérez de Lara (2009): “Si el otro no estuviera ahí, no habría vida, no habría palabra, no habría relación” (p.49).

Además, reconocer al otro, está directamente conectado con educar en la incertidumbre. En la mayoría de los comentarios de los participantes, aflora la importancia de que ser conscientes de la existencia del otro y siempre estar abiertos al encuentro con los otros. De este modo, uno de los participantes afirmaba que “antes que surja el respeto tiene que surgir el encuentro, y el encuentro se produce cuando tengo la curiosidad por ti, por el lugar que habitas, por lo que allí pasa, por las dinámicas que ahí ocurren” (Ent 1).

Educar en la incertidumbre requiere, como se ha reiterado en el marco teórico de este trabajo, estar abiertos a la escucha de lo desconocido, a la existencia de los demás, sin miedo a la irrupción del otro. Tal y como argumenta uno de los miembros del grupo: “[...] uno se encuentra frente al otro y le respeta porque quiere conocerle, porque quiere saber qué es lo que siente esa persona y también, que entendamos que esa persona a la que respeto tiene millones de cosas que me aportan, me enriquecen a mí, como persona [...]” (Ent 2).

En esta línea, educar en la incertidumbre implica un acto de valentía, hacia lo que creemos que nos incapacita o nos parece imposible, es una apertura al mundo que nos rodea, a todas las formas y personas que lo interpretan. Esto nos hace pensar que también conlleva una reflexión profunda sobre nuestra manera de actuar, de mirar y de relacionarnos con los otros. En palabras de uno de los entrevistados, “[...] si no eres capaz de dejar de lado quiénes somos, sobre cómo actuamos personal y profesionalmente, difícilmente, creo yo, qué podría avanzar en mi trabajo” (Ent 3).

En esta incertidumbre emerge la curiosidad, como una forma de abrirse a los demás, a lo desconocido. En este sentido, esta persona afirma que “[...] cada vez que un ser humano se cruza en mi vida, yo me cruzo en la suya, hay un mínimo de curiosidad por saber quién es esa persona, y no estoy hablando de una curiosidad en el sentido negativo, estoy hablando de una curiosidad en un sentido mucho más complejo, quizá, positivo, no es saber quién eres sin más, o que necesitas, es ver qué ocurre cuando tú y yo nos ponemos en relación, sobre qué puedo pensar, qué moviliza en mí, qué movilizo yo en la otra persona [...]” (Ent 1).

Asimismo, es esa curiosidad, la que, como defiende otro entrevistado nos hace “[...] querer comprender por qué [*los otros*] ven el mundo como lo ven y

cómo lo construyen [...]” (Ent 5). Es decir, nos abrimos para conocer al otro y entender lo que vive y siente.

Las palabras de los entrevistados ponen de relieve la necesidad de que tomemos tiempo para el diálogo con los otros, en un nosotros donde generemos un espacio de encuentro para que “[...] pueda reconocer quién eres tú, tú te reconozcas en mí y también me reconozcas a mí” (Ent 1)

En particular, uno de los participantes denuncia que “todo va tan deprisa, todos tenemos tanta prisa [...] que ya no tenemos tiempo ni para escuchar” (Ent 6), por ello, reclama detenerse “a pensar en el otro, a escuchar al otro, [...]”. Es decir, se hace imprescindible buscar tiempos para dialogar con los demás o de lo contrario, ese tiempo no nos afectaría a nosotros mismos como personas. En sus palabras, “tu tiempo no tiene ningún sentido sin el otro, sin nosotros... pero es ‘tu tiempo’, ‘tus cosas’” (Ent 6), olvidando y descuidando ese ‘nuestros’.

Precisamente, es esa falta de tiempos para el diálogo que pone en entredicho nuestro compromiso como ciudadanos: “Y luego, la vida cada vez es más complicada y todos tenemos muchas cosas que hacer y unos horarios terribles y muchos compromisos lúdicos y todo esto hace que el compromiso social se venga un poco abajo y eso me da mucha rabia [...] (Ent 5)”. De nuevo, lo que me afecta, lo que me ocupa personalmente se sitúa en primera línea frente a lo común, lo compartido o lo colectivo.

Por ello, los miembros del grupo recalcan e insisten en la urgencia de que prestemos tiempo para compartir, escuchar y reflexionar con el otro. Es decir, es importante poder dialogar porque “[...] muchas veces no hay tiempo para estar con los demás, para conocernos, para hablar, o simplemente, parece que no nos interesa hablar con gente que no conocemos, o incluso, que sí conocemos [...] parece que el ritmo tan acelerado de nuestro día a día nos quita tiempo para hablar con los demás, y es necesario buscar tiempo para conocer a otras personas” (Ent 2).

En este proceso de indagación observamos que los participantes destacan que es primordial reconocer las individualidades para establecer relaciones. Teóricamente, esta reflexión está vinculado con reconocer la singularidad de cada sujeto, a la que nos hemos referido anteriormente. Sin embargo, la

singularidad no solo depende de la evolución de uno mismo, ya que es necesario el “roce” de los otros en la configuración o construcción de cada identidad. En el sentido que afirma Contreras (2002), uno de los participantes decía, “uno es quien es” (Ent 1); y seguía argumentando, “no defiende el ser quien es sin más, sino el ser quien cada uno es en relación, y eso también habla de una identidad en constante revisión” (Ent 1)

Esta última reflexión también viene acompañada de la necesidad de respetar, aceptar, nutrirnos de todas las diferencias, sin clasificar o excluir a nadie. Tal y como comenta uno de los entrevistados, “[...] que te encuentres gente diferente en tu camino no hace nada más que enriquecer las posibilidades [...] el mundo es así, es diverso, es rico, es de colores y el que haya personas que no lo perciban así me preocupa” (Ent 5).

La lectura y análisis de las entrevistas también arrojan algunas preocupaciones sociales. Éstas atienden a problemáticas actuales y a asuntos que requieren un profundo repensar en el ser humano, aspectos que directamente dificultan ponernos en relación con el otro. Asimismo, los participantes entienden que algunas de esas preocupaciones no parecen compartidas por una parte importante de la sociedad, dificultando la convivencia. Se trata de inquietudes cívicas que han remarcado mediante el uso de diversas palabras, en las cuales, profundizaremos a continuación.

En primer lugar, emerge que no todos los seres humanos nos preocupamos por un (nos)otros. En palabras de uno de los entrevistados, “el individualismo, el sálvese quien pueda, el premio para los más rápidos, y qué además, no solo se premia determinada forma de ser, sino que se condenan o se agreden otras que no encajan en lo que yo considero como los patrones normativos, la norma, etc.” (Ent 1).

Asimismo, este planteamiento, también lo apoya otro participante, pero con otra denotación: egoísmo. Según este participante: “lo que pasa es que la gente no tiene memoria y vive mucho el día a día, el egoísmo de todos los días, esa rutina que parece que vives en una burbuja y vas del trabajo a casa y de casa al trabajo y vas a comprar tu comida, pero no te das cuenta de que hay gente que también querría hacer lo que haces tú, pero no puede... y es muy triste ver que

esas personas piensan de esa manera, porque de alguna forma se creen que tienen más derecho o más poder para vivir mucho mejor que los otros” (Ent 2).

En cierto sentido, se produce un ‘hermetismo’ hacia el otro, vivimos en nuestro mundo aparte de los demás, preocupándonos solo por lo que sucede dentro de éste, porque “estamos encerrados en nosotros mismos y no nos damos cuenta de quiénes son las otras personas” (Ent 2).

En resumen, el individualismo o el egoísmo se traducen en indolencia y despreocupación social. Como decía uno de los entrevistados, “otro de los males endémicos de la sociedad es la indiferencia social, la indiferencia hacia algunos seres humanos, la indiferencia ante el dolor de algunos seres humanos” (Ent 6). Se trata de una actitud o forma de estar hacia las personas y el mundo que nos rodea que se concreta en apatía, “[...] por qué hacen lo que hacen o por qué viven de una manera o de otra [...] pero el mayor problema que veo en la gente es que cuando pasa algo malo parece que les da igual” (Ent 2).

Los sentimientos que de todo ello se deriva también parecen ser compartidos por algunos de los miembros del grupo, de manera que la rabia, el dolor o la impotencia se tornan visibles. “El problema es que te da igual el otro, te da igual lo que pasa, lo que siente, te da igual de dónde viene, ni siquiera te preguntas por todo eso, y yo creo que ese es el virus que hay dentro y que se contagia con mucha más facilidad que el compromiso” (Ent 6). Ese virus parece estar destruyendo lo que nos define como seres humanos, ese estar en relación con el otro que requiere nuestro compromiso social. Porque sin los otros, solo “somos capaces de avanzar, pero solamente en nuestra posición y en nuestro ideario” (Ent 3), pero no en una sociedad, no en una comunidad.

En estos comentarios podemos percibir que la idea de indiferencia social acoge una forma de exclusión. Es decir, inadvertimos tanto lo que les sucede a las personas que nos rodean, que las excluimos de la realidad. Así hablaba uno de los participantes, sobre un colectivo en particular, “[...] me parece que son un colectivo muy poco comprendido en general, que son muy molestos [...] que están intentando buscar su camino y no hay manera, y entonces, en estas situaciones de búsquedas, muchas veces se encuentran grupos que están muy cerca de la exclusión, en situaciones que les colocan cerca de la exclusión” (Ent 5).

Otra problemática social compartida por la mayoría de los participantes es lo que uno de ellos reivindicaba a través de las siguientes palabras, “me inquieta mucho la falta de voz” (Ent 3). En esta expresión se ve reflejada la incomunicación que existe entre nosotros. Asimismo, y como defiende otro entrevistado, existe “la dificultad para comunicarnos, la dificultad para prestar atención a lo que otras personas tienen que decir, para escuchar atentamente, para rescatar lo que es un gesto, lo que es una sonrisa, lo que al otro le importa y que igual a ti no, pero al otro sí” (Ent 6).

Reforzando este planteamiento de “la ausencia de voz”, otra de las entrevistadas exponía de qué forma se han quedado fuera del saber reconocido y, por tanto, de los espacios de poder muchas mujeres: “y todas las mentes pensantes que no han tenido voz por ser mujeres, ¿dónde estaríamos ahora si las mujeres hubieran tenido voz antes?” (Ent 4). De sus palabras podemos deducir la necesidad de reconocer y escuchar las voces de todos los seres humanos e intuir las consecuencias de siglos de marginación de algunas de estas.

Todo lo anterior nos lleva de nuevo a las palabras de Skliar (2009): “Casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sean propias, casi nadie escucha sino el eco de sus propias palabras, casi nadie encarna la huella que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros rostros” (p. 4). Y, sin duda, nos inquieta.

Uno de los entrevistados mostraba su preocupación por lo que está ocurriendo en Europa con algunos grupos humanos y por el tipo de respuestas que parecen estar de nuevo aflorando: “lo que me da miedo es la respuesta que algunas personas están dando [...] me da mucho miedo porque denota todos los prejuicios, el odio, los miedos, que la sociedad Europea tiene en realidad” (Ent 8). De nuevo, su preocupación tiene que ver con la convivencia, con actos que imposibilitan la relación con los otros y con la dificultad de movernos en ocasiones más allá de las buenas intenciones: “es muy bonito ayudar desde lejos, pero cuando está ahí, está llamando a tu puerta, resulta que no abrimos paso [...]” (Ent 8).

Una y otra vez surge la idea de que “es necesario convivir, porque convivir ya creo que acoge lo que te decía antes de respetar y además, conlleva la

relación con otras personas, la comunicación, invertir tiempo en esa persona y ya no tanto en tu egoísmo como individuo, sino pensando en los demás” (Ent 2). Y además, sigue argumentando: “es que creo que convivir es la base de una sociedad, si los humanos no supiéramos convivir, no seríamos seres sociales, y según lo que he podido ir aprendiendo con los años es que el ser humano es un ser social [...]” (Ent 2). Es precisamente desde la convivencia que es posible luchar contra “la desigualdad, la pobreza, en gran medida, están provocadas, están magnificadas, están aumentadas y están consolidadas por la intolerancia de la gente” (Ent 3). Es desde ahí que es posible pensar en la cohesión social. “[...] me preocupa porque creo que tenemos una crisis de valores, más que humanitaria” (Ent 8).

De este modo, de los diferentes relatos emergen principios y preocupaciones sociales que inquietan a sus protagonistas. Los participantes evocan a la necesidad de que exista una forma de relación, con los otros, entre nosotros y con nosotros. Los valores que subyacen al conjunto de preocupaciones expuestas son las que sostienen un modelo educativo que defienden el derecho a estar y existir en las mismas escuelas y comunidades en las que algunas personas pueden hacerlo.

Ninguno de los participantes habla de inclusión educativa como principio que orienta las decisiones que adopta en su vida diaria. Intencionalmente, la entrevista pretendía huir de palabras comunes o frases hechas para posibilitar, desde otro lugar, pensar en aquello que las personas que integran el grupo les (pre)ocupa. Las inquietudes que surgen y los principios que parecen orientar sus reflexiones nos hacen intuir un aliento, una luz que, de alguna forma, convivir.

6.2 Las miradas como elemento transformador

A lo largo de este estudio, se han podido percibir varios mecanismos tanto a nivel social como personal, que (nos) ayudan a que se produzcan cambios o transformaciones sociales. En todos estos mecanismos se vislumbra la idea de que debemos atender a las problemáticas desde otro enfoque, desde otra mirada.

Cada uno de los participantes atiende a distintos aspectos que configuran sus recursos. Algunos hablan en términos de “humildad”, “responsabilidad social” o “asociacionismo”. A continuación, profundizaremos en los comentarios referidos a estas estrategias para la transformación social.

Para que se produzca el cambio, debemos atender a espacios de encuentro, donde todos podamos compartir e irrumpir en el conjunto, según la reflexión de uno de los participantes. Son necesarios “espacios en los que cada persona siente que cuenta, cada persona se siente responsable de lo que ocurre en lo colectivo, es lo que cada persona entiende, que el cambio le afecta y que el cambio le puede afectar para asegurar unas mejores condiciones de vida, de trabajo, de aprendizaje, de lo que sea... Y que todo eso ocurre en entornos que no se vulneran o atacan a la dignidad de cada uno de los seres humanos que apuestan por el cambio” (Ent 1).

Así pues, concebimos que es necesario un cambio social que nos permita encontrar(nos) y haga posible pensar en una transformación de la sociedad en la que todos y todas formen parte de espacios deseados y deseables. En este marco, tal y como defiende otro participante, se hace necesaria la comunicación. Se trata de “algo que tenemos todos los seres humanos [...]no la comunicación como lenguaje verbal, sino la comunicación en todos esos matices que nos permiten que [...] simplemente nos miremos y nos estemos entendiendo, que simplemente veas unos ojos y sepas que esa persona está triste o una postura del cuerpo que sepas que está cansado [...]” (Ent 6). Obviamente, se hace imprescindible querer ver al otro, reconocer al otro y saber del poder transformador de su mirada.

En línea con lo anterior, algunos de los entrevistados afirman que “el asociacionismo, unirte con grupos que tengan una idea común, porque los individuos individualmente poco podemos hacer” (Ent 4), es nuclear cuando hablamos de cambios sociales. Se argumenta de este modo la fuerza del grupo y la fuerza que el apoyo mutuo puede suponer, porque “[...] no es lo mismo que un grupo o un colectivo sumen fuerzas a que cada uno vaya por su lado, (...) probablemente, el lugar al que van a llegar será muy distinto” (Ent 1). Es decir, se repite la idea de que es necesario tener en cuenta a todas las personas que nos rodean para conseguir objetivos comunes, urge “pensar que no estamos

solos en el mundo, que estamos aquí para ayudarnos y que solos no conseguiremos absolutamente nada” (Ent 9).

Para algunos de los participantes, las estrategias o recursos que pueden transformar la sociedad, son aspectos o características de la propia persona, del individuo.

En primer lugar, se intuye lo que vamos a definir como la habilidad personal de la mirada, es decir, la posibilidad individual de deshacerse de ideas que condicionan la forma en la que nos dirigimos a las personas que nos rodean. “[...] lo importante y la herramienta básica es un cambio de mirada y para eso hay que despojarnos de muchas cosas, de muchos prejuicios [...] una mirada limpia de prejuicios, considerarte en el mismo nivel que otros, no nunca por encima de otros, ni con poder sobre ellos” (Ent 8). Se enfatiza en la importancia que tiene el poder deshacernos de creencias o costumbres culturales que nos impiden ver las distintas realidades sociales.

Asimismo, se entiende la “humildad” como un recurso valioso y argumentando que es necesario “[...] aprender a dialogar y el saber ver al otro, el poder ver [...]” (Ent 3). Es decir, ser humildes para atender a los otros, al nosotros.

Por último, otro de los participantes valora lo que la “responsabilidad” hacia los otros supone, afirmando que: “el ser responsable como ciudadano, como profesional, como madre, como mujer [...] me permiten ser mejor persona y mejor profe, que es lo que intento” (Ent 5). para desarrollarnos como personas en la vida.

Es posible observar la diversidad de recursos que los entrevistados señalan. Para todos, son los medios que facilitan o hacen posible imaginar una sociedad en la que todos pudieran sentirse parte y, por tanto, reconocidos.

En conclusión, “es una cuestión de mirar de otra manera, al igual que debemos hacer con las personas, porque si somos capaces de observar un poco mejor en los otros, conseguiremos distinguir cosas que creo que son maravillosas para todos” (Ent 2). En este sentido, desde nuestra humildad y con responsabilidad social, podremos encontrar el camino hacia una transformación interna de la sociedad, porque “si miras, ves” (Ent 6).

6.3 Un grupo en construcción

Como inicialmente señalamos, este trabajo quería indagar en la experiencia de un grupo de personas, de estudiantes y docentes que colaboran dentro de la Facultad de Educación. Obviamente, esto nos daba la oportunidad de acercarnos al grupo o al colectivo, pero también a cada uno de sus miembros, a la singularidad de cada uno de los participantes.

El tiempo compartido nos permite pensar o imaginar un mosaico de identidades. Es decir, el grupo es un lugar de encuentro entre personas de distintas edades, experiencias, trayectorias u orígenes, que comparten una forma de hacer en un proyecto también afín.

Para la autora de este trabajo, el encuentro de ese grupo de personas es algo bello en sí mismo que ha supuesto una experiencia valiosa para quienes lo integran, contribuyendo a la transformación de la mirada (a la que algunos de sus miembros aludían).

Estos miembros entienden lo que implica un grupo en construcción, donde independientemente de la trayectoria, la edad o las experiencias vividas, el otro irrumpe y educa. Ellos han conseguido aprender de la experiencia dentro de este marco de investigación, algunos desde la perspectiva docente y otros desde la estudiante, pero siempre, estando abiertos a lo que uno u otro podía aportar en los espacios de encuentro.

Precisamente es esa palabra, “Encuentros”, la que da título al producto visual que emerge de las imágenes y las palabras compartidas por los participantes. La imagen la integran, como pequeñas piezas o teselas, situaciones, momentos o instantáneas significativas en la vida de cada uno de los miembros del grupo.

7. Repensando el estudio

A lo largo de este proceso de realización del Trabajo de fin de Grado de Educación Infantil, se nos han abierto ventanas que nos han brindado la oportunidad de reflexionar y repensarnos sobre lo que implica la “inclusión”, lo que significa nuestra forma de mirar al mundo. Para ello nos hemos apoyado en las lecturas hechas sobre algunos autores como Skliar o Pérez de Lara y en el proceso de diálogo con el grupo de personas que integran un grupo de investigación.

Para la autora de este trabajo, es gratificante pensar que la concepción que comenzó en 1994, de la mano de la UNESCO, en la idea de conformar una educación para todos, hoy en día, ya no solo pueda entenderse como un término académico, tal y como se puede observar en la educación inclusiva, sino que también pueda sernos útil para vivir y mirar a un mundo abierto, libre de “vendados y candados”. Tal y como se puede deducir en las palabras de los miembros del grupo de investigación, esta visión inclusiva ha de trascender fuera de los muros académicos y “salpicar” a la sociedad.

Por todo ello, siempre será crucial la reflexión constante sobre nuestras prácticas y vivencias, dándonos cuenta de que el hecho de romper con lo establecido, con “la norma”, nos ayuda a “mirar de otra forma” y a reafirmar nuestra singularidad como personas del mundo. Es necesario invertir tiempo en vivir “con nosotros y entre nosotros”, en interactuar y enriquecernos de lo que aportamos y nos aportan. En este contexto, la convivencia toma un papel fundamental como filosofía de vida.

El trabajo realizado nos ha dado la oportunidad de conocer los significados compartidos por un grupo de personas que con trayectorias personales y profesionales distintas muestran estar abiertos a la irrupción de los otros, a iniciar un viaje compartido con otras personas con un propósito común. Asimismo, conscientes del largo camino que queda por recorrer, la experiencia alienta el valor de encontrar espacios en los que se reconozca y se alimente el respeto y el valor de las diferencias humanas, dejando atrás la “discapacidad” de aquél

que mira y no consigue ver la realidad. Obviamente, en este punto, la educación debe ser protagonista, debe ser el sol que ilumine “la mirada”².

En definitiva, la “inclusión” no puede ser un simple concepto sino un impulso vital. Todos estamos involucrados en este proceso.

² Por cuestiones formales que atañen a este trabajo, no se ha podido incluir el símbolo del sol (☀). El objetivo principal de esta medida era otorgarle un sentido más personal al documento, haciendo uso del símbolo del sol ☀ para referirse a las personas de ambos sexos, no dando a entender en ningún momento en esta adaptación la utilización del uso sexista del lenguaje ni de las connotaciones que ello implica. Y, sobre todo, representando este sol como la luz que nos ilumina cada día y que nos provoca repensar nuestra mirada.

8. Referencias bibliográficas

- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bizquera, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. En R. Bizquera (coord.), *Metodología Cualitativa*. (pp. 275-366). Madrid: La Muralla.
- Calderón, I. (2015). Conquistar las escuelas como sitios de esperanza. *Cuadernos de Pedagogía*, (461), 50-54.
- Calderón, I., De Oña, J.M., Rascón, T., & Ruiz, C. (2015). Sombras y luces en la construcción de las escuelas inclusivas. En J.L. González-Geraldo (Coord.), *Educación, Desarrollo y Cohesión Social*. (pp. 307-315). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Contreras, M., & Márquez, C. (s.f.). *El reconocimiento del otro para una convivencia académica y social en el aula desde las posibilidades dialógicas que ofrece el lenguaje*. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/iedu/files/1112/8618/5838/Convivencia%20Academica%20Contreras-Marquez.pdf>
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído: percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 61-65.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Delors, J (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M.P. (2014). Metodología de la Investigación. En R. Hernández, C. Fernández & M.P. Baptista (Eds.), *El proceso de la investigación Cualitativa*. (pp. 355-529). México: Mc Graw Hill.
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En P. Gentili (Coord.), *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*.

Buenos aires: Santilla. Recuperado de http://canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf

- (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- (2008). *¿Incluir las diferencias?: sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. *Orientación y Sociedad*, 8, 1-17.
- (2009a). De la crisis de la convivencia en educación. *d'Innovació i Recerca en Educació*, 2 (3), 1-12.
- (2009b). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Educación y Pedagogía*, 17 (41), 11-21.
- (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Educación y Pedagogía*, 22 (56), 101-111.
- (2015). Educar y apasionarse por las vidas singulares. *Cuadernos de Pedagogía*, (461), 61-65.

Steinar, K (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.

Susinos, T. (2005). *¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?* *Temáticos escuela*, (13), 41-43.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes I*. Madrid: La Muralla.

Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.

- (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En J. Larrosa & C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 291-316). Barcelona: Laertes.
- (2008). A propósito de la diversidad: pensar la propia diferencia y educar en relación. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (89), 22-29.
- (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En C. Skliar, L. & J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 45-77). Rosario: Homo Sapiens.

- Prieto, G. (2005). *La vida es tiempo*. Recuperado de <http://www.cop.es/colegiados/m-13106/images/Art%C3%ADculoTiempo.pdf>
- Real Academia Española. (2017). *Anteojeas*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=2nKmy8A>
- (2017). *Convivir*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=AhWzQrv>
 - (2017). *Incluir*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=LFNhnwF>
- Riechmann, J. (2003). *Tiempo para la vida. La crisis ecológica en su dimensión temporal*. Málaga: Ediciones del Genal.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas específicas: acceso y calidad*. Salamanca: Autor.

9. Anexos

9.1 Anexo 1

Contacto con los participantes

Buenas tardes, “nombre”:

Mi nombre es Celia Domínguez Álvarez, alumna del 4º curso del grado de Magisterio en Educación Infantil. Le escribo este e-mail porque me encuentro desarrollando mi Trabajo Fin de Grado y me gustaría indagar las experiencias de personas vinculadas a la educación que entienden que la inclusión no se restringe al campo educativo. La recogida de la información se realizará mediante entrevistas abiertas.

Me gustaría que formara parte de este trabajo.

Muchas gracias por su colaboración.

Un saludo,

Celia

9.2 Anexo 2:

Confirmación de la cita para la entrevista

Buenas tardes “nombre”,

Muchas gracias por colaborar en mí trabajo.

El motivo de este correo es conocer su disponibilidad para la realización de la entrevista. Me gustaría saber cuándo podríamos reunirnos para dialogar sobre una serie de preguntas a las que quisiera que usted me respondiese personalmente.

Para que pueda reflexionar sobre dichas cuestiones, antes de vernos, se las adjunto en este e-mail. Asimismo, como podrá ver en el guion adjunto, me gustaría que el día de la entrevista trajera una imagen, fotografía u objeto con el que se identifique.

Muchas gracias.

Un saludo,

Celia