



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

Transformaciones de una docente en su relación con una alumna sordo-ciega

Raúl A. Barba-Martín¹, José J. Barba¹ & Gustavo González Calvo¹

1) Universidad de Valladolid

Resumen

Cuando comenzamos a trabajar en la escuela tenemos un bagaje vivido como alumno que condiciona nuestra forma de dar clase y las expectativas que podemos tener hacia el alumnado, en general y al de necesidades educativas, en especial. Sin embargo, estas concepciones se pueden cambiar. El profesorado puede reconstruir su identidad docente haciendo prevalecer su pasión por la educación y con el apoyo de compañeros y compañeras. La historia de vida que se presenta es el de una maestra de Educación Infantil que tiene en su aula a una alumna inmigrante sordociega. En ella se muestra la transformación de su idea sobre la integración, avanzando a una concepción inclusiva. Este cambio se basa en procesos de reflexión individuales y en diálogos con otros compañeros y compañeras suponiendo que ampliase sus ideas acerca de lo positivo de la educación inclusiva y que las mejoras que buscaba en la alumna se extendiesen a todo el centro y fuera de este. La transformación de las creencias de la docente ha sido muy positiva para la familia de la alumna y para la propia alumna que se encuentran en un aula inclusiva con una educación lo más normalizada posible.

Palabras clave

Identidad docente; reflexión grupal; experiencia escolar; sordociega



Transformations of a teacher in her relationship with a deafblind student

Abstract

When we started working in the school we have a student experience that determines the way we teach and the expectations we have towards the students in general and towards the educational needs in particular. However, these concepts can be changed. Teachers can rebuild their teaching identity giving priority to his passion for education and with the support of colleagues. Life history presented is of an Early Childhood Education teacher who has an immigrant student deafblind in her classroom. In the life history shows the transformation of her idea of integration shows that progress towards an inclusive conception. This change is based on individual reflections and dialogues with other colleagues to further extend their ideas about the positive aspects of inclusive education and that the improvements sought in the student were extended to all the center and out of this. The transformation of the beliefs of the teacher has been very positive for the family of the student and herself that are in an inclusive classroom with a normalized education.

Keywords

Teacher identity; group reflections; school experience; deafblind

1. Introducción

El derecho a la educación es uno de los pilares de nuestra constitución (art. 27) y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1976/2014, art.26). Como tal ha de ser entendido como una de las principales claves en la formación de ciudadanos. Consideramos que esta cuestión es de una gran preocupación cuando algunos niños, niñas o jóvenes no participan de buenos resultados en educación y de procesos educativos realmente formadores en todos los aspectos de la personalidad. Esta problemática se agrava cuando nos referimos a la atención a la diversidad, ya que en ocasiones los procesos educativos para este alumnado no tienen la misma calidad que los del resto de niños y niñas. Pero en el caso de la educación, el derecho va dado de la mano con el deber, no puede desarrollarse el derecho a la educación si no hay una sólida estructura educativa ofertada por el Estado, donde centros educativos, leyes y docentes velen por la educación de las nuevas generaciones, todo ello sin ningún tipo de discriminación, ya que vivimos en una sociedad en la que la diversidad es el aspecto clave y la educación ha de educar en ella. No consideramos acertadas posiciones que refieren a la escuela como una preparación para la vida, el niño o la niña antes de entrar en la escuela es un ciudadano que interactúa con los demás y mientras se educa en la



escuela sigue siendo un ciudadano, por lo tanto la educación y el aprendizaje de la escuela debe tener un carácter social e inclusivo (Bruner, 1984; Vygotsky, 1995).

Entendemos que el derecho a la educación conlleva que es un deber, cuanto menos ético, para las personas que trabajan en el campo de la educación y para las políticas educativas. El educador debe ser una persona comprometida con la democracia, para entender que debe buscar la equidad en su aula como forma de transferencia a la sociedad (Apple & Beane, 2007). El docente debe otorgar a su alumnado una educación en la que todos tengan cabida y el diálogo sea la base de todos los procesos (Barba, 2007, 2009). Si bien, esto puede llegar a presentar conflictos en las escuelas y entre los docentes respecto a casos concretos que se presentan en sus situaciones diarias. En este sentido retomamos el concepto de Currículum de la Felicidad (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008), que en nuestro entendimiento nos hace verlo como una forma de enseñanza más preocupada por la satisfacción inmediata del estudiante y no por prepararle para la vida fuera de las aulas y un futuro con autonomía y libertad. Esta forma de entender la educación está guiada por la pena y la baja percepción de competencia hacia el alumnado, que incluso puede llevar a considerar que determinados estudiantes se encuentran mejor en centros específicos. Por el contrario, nosotros consideramos la educación como un proceso necesario con vistas a desarrollar el máximo de capacidades personales para poder participar de la vida en sociedad. Así, participamos del modelo de inclusión educativa propugnado por Ainscow y colaboradores (Ainscow, 2001, 2012; Ainscow, Booth, & Dyson, 2006) que considera que la inclusión no se debe basar únicamente en el esfuerzo del alumnado por adaptarse a un grupo de referencia y a una institución educativa concreta, sino que las instituciones necesitan generar en una mayor participación de toda la comunidad educativa, en una transformación de las políticas educativas y en la eliminación de las barreras dentro del aula (Booth & Ainscow, 2011; Booth, Ainscow, & Kingston, 2006, Simon & Echeita, 2013). Todo esto confluye en una escuela que se considera una institución viva que está al servicio del alumnado en el que la modificación de uno sólo de sus aspectos influye en un movimiento generalizado que permite a las personas excluidas, o que pueden ser excluidas, pasar a ser un miembro más de la comunidad educativa.

El texto desentraña la historia de vida de una maestra que es tutora de una niña sordociega e inmigrante en educación infantil. Nuestra pretensión es investigar la experiencia educativa de la docente (Connelly & Clandinin, 1990), conocer cómo la experiencia no es el paso del tiempo, sino como la persona es capaz de reflexionar sobre el día a día y a partir de ahí hacer un ejercicio de autocrítica que permite transformar la realidad (Barba, 2006). Pero la transformación personal no se puede entender sin una perspectiva histórica en la que se eliminan los años de escolaridad de la maestra, no podemos dejar de tener en cuenta que un maestro antes de entrar en la facultad tiene una gran experiencia sobre lo que es la institución escolar (Fernández-Balboa & Muros Ruíz, 2005). Esto condiciona la forma de entender la educación, el futuro maestro tiende a realizar aquello que vivenció, no lo que aprendió (López Pastor, 2004). Este aspecto es importante porque para transformar la realidad educativa, en numerosas ocasiones, tiene que comenzar por cambiar la forma de entender la educación. Desde esta perspectiva el relato de vida de la maestra nos permite captar cómo se siente y actúa de una manera determinada ante la situación que se encuentra (Bolívar Botía, Domingo Segovia, & Fernández Cruz, 2001; Silvennoinen, 2001; Sparkes, 2004), a la vez que nos



permite conocer el significado que el docente da a su propia trayectoria (Creswell, 2007; Goodson, 2004).

2. De niña a maestra, viviendo una educación segregadora

Hemos de considerar que los procesos de inclusión son algo relativamente reciente en la educación, antes pasamos por colegios especiales en los que se separaba a los niños y niñas con dificultades; luego, a procesos de integración en los que se esperaba que los niños y niñas con algún tipo de dificultad participaran de los procesos habituales del aula; y por último, llega el multiculturalismo, en el que se suponía que juntara personas de diferentes países sin actuaciones específicas iba a permitir mejorar la convivencia y el conocimiento. Estos procesos que son relativamente recientes fueron vividos por la docente en su época de estudiante en la escuela y en el instituto. Esto dejó un poso en ella que la ha influido en su visión de cómo entendía la docencia del alumnado con cualquier tipo de dificultades. Hemos de tener en cuenta, como hemos expuesto anteriormente, que los maestros no sólo aprenden en la facultad, sino que a la universidad llegan con una gran experiencia que proviene de su paso por la escuela como estudiantes, lo que hace que configuren un conocimiento sobre qué es la escuela y qué tipo de relaciones se dan en ella. En este sentido vivir en aulas con un alto carácter homogéneo hace que en el futuro un maestro lo pueda considerar como algo normal y algo que viene dado. Para conseguir revertir esta visión de los estudiantes, es muy importante la figura del profesor universitario, este se debe erigir como una figura que forme al profesorado y que sea un ejemplo a través de su práctica (Marcelo García & Vaillant, 2009).

Nuestra maestra vivió en una escuela sin niños con grandes dificultades, recordando aulas relativamente uniformes, y sólo recuerda un niño de otra clase que le daba miedo. Recuerda al alumno como un niño solitario, que jugaba sólo en el recreo y, de vez en cuando, se dedicaba a perseguir a ella y a sus amigas. La maestra estudió en una época en la que no existía ningún tipo de inclusión ni de integración, en la que había colegios diferenciados para personas con discapacidades, y el único caso que se da en su centro le provoca miedo. Esto proviene de la experiencia de no conocerle y de no saber quién es, cuáles son sus capacidades y cómo se pueden relacionar. El dejar espacio libre en el recreo sin un proceso de inclusión liderado por los docentes hace que los niños no se sepan relacionar, y las demandas del compañero que quiere jugar con ellas, al grupo de amigas le provocan miedo al niño desconocido. Aparece en el relato la idea que la integración o el multiculturalismo sin el compromiso del docente por enseñar a relacionarse no es una opción educativa. Los espacios de relación sin una mediación no provocan relaciones positivas, sino que afloran prejuicios, estereotipos y miedos que en el caso de nuestra docente le llegan hasta el desempeño de su labor profesional, cuando en algunos momentos pensó que eran mejor los colegios separados.

El paso por la universidad no es recordado por un fuerte compromiso con la inclusión, sino más bien por la experiencia personal de conocer el caso de un niño con discapacidad. El niño muy cercano presenta un desarrollo lento de las capacidades cognitivas y motoras. La maestra, en pleno proceso de formación como futura maestra, muestra un especial interés y reflexiona constantemente sobre las posibilidades educativas del niño. Esta relación personal se debate con el desarrollo incipiente de una identidad profesional. Por un lado están las emociones y por otro el criterio de qué es una escuela que se ha ido forjando a través de las experiencias vividas con los miembros



de la comunidad educativa, los planes de estudio, los reglamentos, etc. (Prieto, 2004). La identidad docente se va elaborando de manera continua a través de vínculos sociales (Sayago, Chacón, & Rojas, 2008). Esto hace que este conflicto se resuelva con la imposición de un yo profesional basado en las experiencias vividas. La maestra, como hemos visto, apenas ha tenido relación con la atención a la diversidad, lo que supone que llegue a considerar que es mejor que ese niño no vaya a la escuela con los demás, sino que estará mejor en un centro especializado. Pero implícitamente comienza a mostrar un modelo de educación al decir que esto “permite avanzar mejor a los demás niños”. De esto se trasluce un modelo educativo que se le está imponiendo en su formación inicial y que se le ha impuesto a través de su vida escolar. Un modelo de educación sólo orientado a superar etapas en el sistema, sin más fin que estudiar en la universidad. Es una educación basada en el Darwinismo Social, en el que las personas que no están llamadas para triunfar en el sistema son apartadas (Flecha, 1997). No se entiende la educación en la amplitud de la palabra como una formación integral de ciudadanos que conviven con los demás, sino que detrás hay un modelo selectivo que permite que las injusticias sociales puedan ratificarse a través del sistema educativo. Apple en diferentes obras (Apple, 1986, 1989, 2002; Apple & Beane, 2001) entra a buscar esta discriminación en el propio currículum, afirmando que su elaboración a partir de estándares nacionales elimina la posibilidad de adaptar los aprendizajes al contexto. De esta manera, el aprendizaje se centra en conseguir adaptar al alumnado al instrumento, en lugar de que lo importante sea el alumnado y transformemos el contexto en función de este.

3. Abriendo los ojos gracias a una niña sordociega

Los primeros años de docencia en educación infantil son recordados sin tener grandes dificultades con la atención a la diversidad. Esta experiencia cuadra con el modelo aprendido de una educación segregadora en el que los estudiantes se encuentran en grupos homogéneos. Pero la ausencia de acción también provoca el aburrimiento para una docente realmente vocacional y motivada. Cuando el claustro se entera de que en el centro va a entrar una niña sordociega de otro país comienza a cundir el pánico. Lo paradójico de cómo se encuentra el sistema escolar es que el caso hubiera recaído en el maestro con menos experiencia en el centro. Un modelo de falsa profesionalidad en el que los trabajos más difíciles se desarrollan al principio de la carrera docente, cuando no se tiene experiencia y posteriormente se pueden elegir clases más tranquilas. A diferencia de otras profesiones, en las que la incorporación al trabajo se hace de manera progresiva, en el caso de los docentes desde el primer día cuenta con una máxima responsabilidad, como si de un experto se tratase (Bousquet, 1972; Vonk, 1996). Esta concepción de que el docente es experto desde el primer día, apoya a aquellos maestros y maestras, que agotados por el paso del tiempo han sufrido un estancamiento en su profesión y ven en el maestro novel una posibilidad de evitar al alumnado que les requiriese más atención. De esta manera, el maestro con menos experiencia y, por lo general, con unas grandes ganas de cambiar la educación, de implantar modelos novedosos, con ideas novedosas, pero con poca práctica, ve como en sus primeros pasos tiene que trabajar duramente con dificultades para las que no estaba preparado y, normalmente, de manera individual (Barba, 2006; Esteve Zaragoza, 1993; Geva-May & Dory, 1996; Santos Guerra, 2008), lo que le puede llegar a suponer una pérdida de la pasión docente con la que empezó



Pero en este caso nuestra docente ve en la alumna un reto para su profesión. Aunque se trata de una maestra joven, que lleva pocos años en la docencia, empieza a temer caer en la rutina. Aunque busca formarse continuamente y realizar nuevas propuestas en su aula, la homogeneidad de esta empieza a causar en ella un sentimiento de aburrimiento, que cree poder romper con la incorporación en su aula de la alumna sordociega. Pero sobretodo, es la pasión que siente por la docencia la que la lleva a querer contar con la alumna en el aula. Aunque la concepción educativa previa que tenía de este alumnado no era la más inclusiva para empezar a trabajar con él, su amor por la docencia la impulsa a ver la posibilidad de que ella puede ayudar a conseguir una mejora para esa alumna. La decisión se plantea como un conflicto entre cómo tiene interiorizada la institución educativa como un modelo reproductor y técnico, frente a la vocación, a través de la cual entiende que la educación es una cuestión de sueños y esperanzas. Independientemente de los aprendizajes realizados, el ser docente se basa en la relación con otros seres humanos e influyen multitud de aspectos que están fuera de la técnica de enseñanza y de la reproducción social. Valores como el cariño, la empatía, la solidaridad o la justicia social, en determinadas situaciones, se pueden imponer a la experiencia vivida y al adoctrinamiento y hacer que la vocación y la idea de un mundo mejor se imponga.

Nuestra docente eligió de forma voluntaria trabajar con la niña sordociega como un reto importante en su carrera. Pero esto no es tal y como ella esperaba, la maestra elige la clase de 3 años en la que va a entrar la alumna y tras un tiempo esperando, la dicen que la incorporación de la niña al aula no sucederá hasta el año siguiente. La maestra, lejos de olvidarse del tema, decide empezar durante ese año a tratar el tema con el alumnado. Realizan actividades con materiales para niños sordociegos, debaten el tema e intenta que el alumnado entienda que se tratará de una alumna más, a la que tendrán que ayudar un poco más que al resto, pero que podrá realizar las actividades con pequeñas modificaciones. La maestra intenta de esta manera que el alumnado no se sienta como ella cuando era pequeña y el único compañero que tuvo con atención a la diversidad era un desconocido, sobre el cual no sabía que le ocurría y le daba miedo. No obstante, ese curso la niña apenas puede asistir al colegio por lo que la maestra apenas puede desarrollar sus ideales.

Cuando comenzó su segundo año con los mismos niños y niñas, ya sabía que ese año sí que se incorporaría la alumna sordociega. En un primer momento se encuentra que apenas entra en el aula con sus compañeros de 4 años, suele pasar una o dos horas al día en la escuela, pero el principal problema que la maestra encuentra en este inicio es que participan hasta nueve personas en su seguimiento y formación. Todos estos adultos entran en el aula a la vez e intentan trabajar una cosa diferente con la alumna. Por lo que al final, no se ponen de acuerdo, no dejan a la maestra estar apenas con la alumna y la niña no participa con el resto de compañeros y compañeras. Este proceso se torna cada vez más complicado y complejo para la docente, ya que no es una inclusión real, sino que se permite entrar a la niña en el aula pero no participando de las actividades de sus compañeros ni de la socialización que se presupone. La niña está acompañada de un adulto que le guía. De nuevo, nos vuelven a aparecer los recuerdos de su niñez, lo que está ocurriendo con la niña, en el fondo, reproduce de otra forma lo que ella vivía en los recreos de su niñez, compartía espacio con el niño pero no interaccionaba, por lo que era un absoluto desconocido. Además, empiezan a surgir problemas en el aula, el alumnado ve cómo en clase a la niña la hacen actividades como jugar con globos, lo que hace que el resto de compañeros se quieran levantar e ir a jugar y dejar de hacer caso a



la maestra. Al final, lo que pretendía integrar, estaba teniendo un efecto contrario. Esta forma de organizar el trabajo en el aula le generaba más problemas con el grupo y la niña que beneficios. Pero en esta ocasión a diferencia de cuando era estudiante universitaria optó por no renunciar a que la niña estuviera en el aula y buscó una forma de subvertir la situación.

Intuitivamente la maestra encontró la solución en la educación inclusiva. Ella no sabía lo que era, pero sus reflexiones la llevaron a ella. No podemos dejar de valorar que la reflexión sobre la práctica es un mecanismo muy potente de formación que permite dar soluciones a problemas reales a través del análisis distanciado de lo que sucede en las clases (Schön, 1983; Zeichner & Liston, 1996). Nuestra maestra sabía que lo que sucedía en clase no le gustaba y que no respondía a las expectativas que tenía, por lo que decidió buscar la forma de romper esa dinámica. El primer paso que dio fue la reducción de adultos al aula, quería que la alumna empezase a participar de las actividades con el resto de compañeros. Este primer paso intuitivo supuso un cambio en las políticas educativas del aula. La creación de un aula más inclusiva en el que se produjo el primer acercamiento real de la niña a sus compañeros, mediado y apoyado por la docente y que pretendía romper su aislamiento del resto de los niños y de la comunidad educativa.

El segundo paso fue la realización en el aula de medidas inclusivas para fomentar la participación familiar, los grupos interactivos. Este cambio vino apoyado por la participación de la maestra en un grupo internivelar sobre educación inclusiva y participación. En él estudiantes y profesores de universidad, y maestros y maestras se reúnen para innovar en las aulas. El grupo se basa en la sensibilidad de los y las docentes respecto a que el derecho a la educación sea algo efectivo, que existan unas prácticas que realmente sean inclusivas. Sin embargo, esta sensibilidad choca en muchos casos con falta de formación y con unas trayectorias escolares que no ofrecen alternativas. Tras una formación inicial en educación inclusiva las maestras deciden que su principal preocupación está en conseguir incluir a los familiares en las aulas y para desarrollar esto deciden poner en marcha grupos interactivos (Elboj & Niemelä, 2010; Valls & Kyriakides, 2013). Se trata de una actuación que se desarrolla a través del trabajo grupal con un adulto de la comunidad que se encarga de dinamizar y generar diálogo entre los niños y niñas (Racionero, 2011).

Nuestra maestra no consideró un hándicap tener una alumna sordociega para desarrollar grupos interactivos, pero sí que le producía ciertos temores, no se imaginaba cuál sería la respuesta del resto de niños y niñas o cómo reaccionaría la niña. Pero sin embargo, había una cuestión que era la que más la preocupaba y era cómo sería vista la niña por los familiares que entrarían en el aula. La maestra tenía miedo de que la juzgaran a la niña y que no entendiesen, como a ella la pasaba antes, que ese tipo de alumnado estuviese con sus hijos e hijas porque los retrasaría. No obstante, su sueño de una inclusión real de la niña le permitió transformar las barreras y limitaciones en oportunidades.

La primera clave estuvo en la realización de actividades, el profesorado es el encargado de adecuar los recursos a las características del alumnado, dentro de un marco de educación inclusiva (Fernández, 2013), diseñando actividades que eviten la individualidad y la competitividad. Esto hacía que en las actividades hubiese una mayor manipulación y un gran uso del tacto, aunque en ocasiones no quedase más remedio que la niña tuviera su propio material adaptado como el caso de las tijeras. Esto responde a un cambio profundo respecto a cómo empezó el curso con múltiples ayudantes y tareas



diferenciadas, este es un paso real para la inclusión educativa en el que las barreras por muy altas que son se pueden abordar para una mejor educación (Ainscow et al., 2006). Esto potenciaba las actuaciones que ya había comenzado a llevar a cabo en clase, pero en esta ocasión con la presencia de familiares que tenían sus prejuicios y estereotipos sobre la sordoceguera que hacía que la niña no fuera aceptada fuera de la escuela.

Trabajar con las familias en el aula, y que estas se sintieran responsables de una actividad que era parte del proceso educativo de un grupo, permitió romper definitivamente las barreras entre la niña y la comunidad. La maestra es consciente de cómo, en los primeros minutos de la clase, las miradas son de extrañeza e incluso de miedo, pero poco a poco se va transformando en otras miradas más acogedoras, especialmente después de que la niña pase con su grupo por donde está el adulto que la mira y trabaje con ella. En ese momento se comienzan a conocer y surge una relación personal que se basa en la ternura y pasa a ser una niña como todos los demás del aula, los familiares que han entrado al aula ven cómo la alumna puede trabajar con el resto de compañeros y compañeras, con un poco más de ayuda o con otros materiales, pero acaban comprendiendo que al fin y al cabo todos somos diferentes y tenemos nuestras características propias. La creación un espacio de relación entre la niña y las familias del centro por la maestra consigue realmente eliminar las barreras que se tenían, y transferir eso a la vida fuera del aula, ya que la niña comienza a jugar con otros niños en el parque y a ser invitada a cumpleaños. Al principio, los padres de la alumna tienen miedo de llevarla y no la dejan ir, la maestra al enterarse decide intervenir y hablar con la familia. Los convence de los beneficios que tiene para la niña tanto dentro como fuera del aula y los anima a que ellos también participen de las celebraciones asistiendo con los demás padres y madres. Los padres, que han visto cómo la maestra está ayudando a su hija y los progresos que esta ha hecho deciden hacerla caso una vez más. La alumna empieza a asistir y juega con los niños y niñas sin ningún problema, además conoce a otros niños que asisten a la fiesta y que, al igual que los familiares cuando entran en el aula, rápidamente cambian su opinión y su mirada hacia la niña. El papel de la maestra traspasa la frontera de la escuela, se convierte en una figura preocupada por su alumnado en todo momento (Barba, 2006). La maestra ve, no solo en el colegio el sitio en el que aprender y tener relaciones sociales con los compañeros, sino en toda la comunidad una oportunidad para la niña de socializarse.

Todas este trabajo de la maestra confirma que la auténtica inclusión proviene de un cambio en las políticas de la escuela, no sirve definirla como una institución que es como es, a la que los alumnos tiene que integrarse, sino que si es capaz de transformar su políticas educativas y transformar el currículum, la enseñanza y los espacios de relaciones, transformar la escuela en una realidad que pase de una concepción inicial de exclusividad a una inclusiva es una meta posible (Ainscow, 2001).

4. Las relaciones con las compañeras

Si bien algunos autores consideran que los procesos de innovación deben ser grupales, bien es cierto que la realidad educativa en ocasiones hace que sean procesos individuales. En este sentido la maestra optó en un primer momento por aislarse en el aula de sus compañeras, debido a cómo estaba organizado el centro, ya que no permitía una educación realmente inclusiva, pero a la par con algunas de ellas participaba del grupo de innovación docente. Esto supone que lo que estaba detrás de con quién era capaz de colaborar era una forma de entender y de sentir la educación. Se habían



agrupado cómo dice Hargreaves (1994), a través de un mosaico vertical, en el que las maestras creaban sus espacios y compartían intereses y pensamientos acerca de la educación y nadie estaba obligado a participar. Esto hace difícil que los centros puedan abordar políticas completas de innovación salvo que los docentes lo entiendan de formas similares y se vean respaldados por otras instituciones, como en este caso la universidad. La posibilidad de que un agente externo ayude en la dinamización de los cambios es importante. En nuestro caso esa dinamización se centró en formación sobre educación inclusiva y generar un espacio para el dialogo con maestras y maestros de diferentes colegios, pero que entienden la educación de una forma inclusiva. Puede parecer algo sencillo, pero la tendencia de las instituciones educativas de burocratizar enormemente los procesos y de ocupar el tiempo generando documentos. Esto hace que en las escuelas, pese a que los docentes pasan mucho tiempo juntos apenas tengan tiempo y espacios para los diálogos educativos.

El desarrollo de diálogos entre docentes con una perspectiva inclusiva, facilitaba que la docente pudiera expresar sus preocupaciones y socializarlas, así como los demás podían aportar su apoyo, su empatía y posibles soluciones a la práctica de aula. De esta forma el apoyo con docentes fuera del aula se demuestra más eficaz que el primer apoyo, cuando entró la alumna, en el que los docentes entraban en el aula y no mejoraban los procesos educativos.

Además, que algunas compañeras participaran de este grupo permitió mejorar, aún más, las relaciones entre ellas, y poder compartir prácticas de aula en el propio centro. Se comenzaron a preparar de forma conjunta las actividades de grupos interactivos y a debatir sobre ellos. Esto generó una transformación del centro. Lo que ha supuesto que la maestra, para el nuevo curso con la alumna sordociega se haya puesto como objetivo que el alumnado del resto del colegio la conozca. Se trata de un colegio muy grande con más de 120 alumnos y alumnas de infantil, por lo que el trabajo que quiere realizar no es fácil, pero considera que merece la pena porque ha visto el avance, en las relaciones de la niña, que ha supuesto que sus compañeros y compañeras de aula y los familiares la conozcan. Ha empezado por conseguir que el claustro aprobase hacer la obra de teatro de navidad en lenguaje de signos y ahora va a empezar a ir al comedor escolar. Acciones que no hubiese logrado de no haber visto mejorada la relación con algunas de las compañeras y que estas conociesen la importancia de estas acciones para la alumna y para la maestra.

Conclusión

La trayectoria profesional de nuestra maestra muestra cómo se puede transformar el pensamiento y lo que se considera que es la educación. En esta perspectiva se recoge la tradición de investigaciones que consideran que el docente puede transformar su forma de desarrollar y de entender la educación a través de la reflexión sobre su práctica (Barba, González Calvo, Barba-Martín, 2014; González Calvo & Barba, 2014; Kincheloe, 2012, Schön, 1983; Zeichner & Liston, 1996). Es interesante matizar que las reflexiones que provocan los cambios en la maestra se producen fuera del aula, respecto a lo que ve en el aula. El proceso de reflexión se puede plantear de dos formas para Zeichner y Liston (1996) o en el aula atendiendo a las demandas del momento, o fuera del aula, siendo esta la auténtica reflexión transformadora que permite transformar las cosas. Entendemos que una experiencia de una intensidad tan grande como ser tutora de una niña sordociega conlleva una gran absorción del tiempo de la docente, no pudiendo



separar entre la escuela y el tiempo fuera de ella, lo que conlleva que de una forma implícita reflexione constantemente sobre la situación y como mejorarlo, más aún cuando es una elección personal enfrentarse a semejante reto educativo.

El proceso de reflexión no se da sólo de forma individual, sino que se aborda de forma grupal. La maestra empezó a reflexionar y a compartir en grupo sus preocupaciones y sus avances, a la par que al encontrarse con compañeras del centro en un proceso de innovación permitió transformar las prácticas de su aula. Debemos tener en cuenta que Zeichner (2012), uno de los principales autores sobre la reflexión del profesorado, hace referencia a la necesidad de investigación-acción como forma de reflexión sobre la práctica. En esta línea se muestran numerosos trabajos que consideran que la reflexión colectiva también mejora el compromiso social y la democracia (Ander-Egg, 1990; Barba & González Calvo, 2013; Contreras Domingo, 1994; Elliot, 1993; Gonzalez Calvo & Barba, 1993; Kemmis & McTaggart, 1988; McKernan, 1999).

Consideramos que la historia de vida de los docentes puede ser un aspecto clave para ofrecer la perspectiva de los propios participantes sobre lo que sucede en su realidad. Esta es una forma de romper con la tradición investigadora en la que apenas se narra lo que el docente vive en su experiencia (Rivas, 2014). Consideramos que presentar casos como el que se ha presentado en el texto permite conocer más lo que sucede realmente en el aula así como identificar un conocimiento oculto que poseen las personas que es superior a lo que ellas mismas creen. En este sentido, nos gustaría acabar estas líneas mostrando nuestra gratitud y admiración hacia “nuestra maestra” dispuesta a colaborar de forma generosa y a transformar el aula, el centro y su visión de la educación sin nunca perder la sonrisa.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal/Universitaria.
- Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: Paidós/MEC.
- Apple, M. W. (2002). *Educación "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Madrid: Paidós.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2001). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Barba, J. J. (2006). *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Morón (Sevilla): MCEP.



- Barba, J. J. (2007). La necesidad de dignidad y democracia en la escuela del Siglo XXI. Rompiendo tópicos en la educación. *Innovación Educativa*, 17, 53-61
- Barba, J. J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula. Posibilidades para una educación democrática. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 41-44
- Barba, J. J., & González Calvo, G. (2013). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: la socialización del maestro novel entre el hábitus y la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3), 137-144.
- Barba, J.J., González-Calvo, G. & Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405, 55-63.
- Bolívar Botía, A., Domingo Segovia, J., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bousquet, J. (1972). ¿Pueden fabricarse profesores? *Revista de Educación*, 221-222, 3-8.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Conelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. doi:10.3102/0013189X019005002
- Contreras Domingo, J. (1994). «La investigación en la acción: ¿Qué es?». *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-12.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). London: Sage.
- Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Esteve Zaragaza, J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-63.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Fernández-Balboa, J. M., & Muros Ruíz, B. (2005). Reflexiones sobre pedagogía y principios: Un diálogo entre dos educadores de maestros. En Á Sicilia Camacho, & J. M. Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 115-126). Barcelona: Inde.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Geva-May, L., & Dory, Y. J. (1996). Analysis of an introduction model. *British Journal of in-Service Education*, 22(3), 333-354.
- González Calvo, G., & Barba, J. J. (2013). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de educación física en diferentes niveles educativos. *Ciencia, Cultura y Deporte*, 9(8), 171-181. doi:10.12800/ccd.v8i24.355



- González Calvo, G., & Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 398-412. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181COL12.pdf>
- Goodson, I. F. (2004). Profesorado e historias de vida: Un campo de investigación emergente. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 45-62). Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teacher College Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kincheloe, J. L. (2012). *Teachers as researchers. Qualitative inquiry as a path to empowerment* (4ª ed.). Wiltshire: Routledge.
- López Pastor, V. M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: Efectos y patologías generales en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 51, 221-232.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- ONU (05, 03, 2015). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49
- Racionero, S. (2011). *Dialogic Learning in Interactive Groups: Interactions that foster learning and socio-cultural transformation in the classroom*. (Tesis Doctoral. University of Wisconsin-Madison).
- Rivas, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112.
- Santos Guerra, M. A. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein y otros textos frente al desaliento educativo*. Barcelona: Graó.
- Sayago, Z., Chacón, M., & Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Silvennoinen, M. (2001). Relatos sobre deporte e identidad en mujeres y hombres. En J. Devís Devís (Ed.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 203-212). Alcoy (Valencia): Editorial Marfil.
- Simón, C., & Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y Maestros*, 344, 31-34.
- Sparkes, A. C. (2004). La narración del cuerpo en la educación física y el deporte. En Á Sicilia Camacho, & J. M. Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la investigación. reflexiones desde la educación física* (pp. 49-59). Sevilla: Wanceulen.
- Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for



- children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- Vonk, J. H. C. (1988). *Perspectives on the education and training of teachers*. Barcelona: Centro Unesco de Catalunya.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- Zeichner, K. M. (2012). *La investigación acción y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching. An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.