



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Lo político de las políticas inclusivas en educación

Alejandra Torres León

Centro de Actualización del Magisterio de Juárez
Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico
aletorresleon86@gmail.com

Área temática 10. Política y gestión de la educación.

Línea temática: Implementación, gestión y puesta en marcha de las políticas: el papel que juegan distintos actores en la puesta en marcha y/o recontextualización de las políticas.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



Resumen

Este trabajo presenta los hallazgos más relevantes en materia de políticas educativas incluyentes que emergieron como resultado de una investigación etnográfica realizada durante más de un año en una escuela primaria pública en Ciudad Juárez. El trabajo etnográfico se apoyó de entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión con docentes de grupo y profesores de Educación Especial. Los informantes afirman que las políticas educativas están desvinculadas de la vida escolar, además aseguran que los materiales y los espacios son insuficientes para su labor pedagógica. Destaca, además, el interés de los docentes por una formación y una actualización técnica. Se propone una formación teórica que permita a los profesores verse a sí mismos como intelectuales reflexivos de situaciones sociales, políticas y económicas, así como transformadores de sus espacios.

Palabras clave: política educativa, inclusión, formación, actualización, Educación Especial.

Introducción

Las políticas educativas en materia de inclusión y Educación Especial (EE) se complementan. Sin embargo, actualmente existe una tendencia a desvincular o desfigurar estas nociones y la forma en que ambas articulan la vida escolar. El propósito de esta investigación radica en responder a las preguntas: ¿De qué manera se articulan las políticas educativas incluyentes con las prácticas educativas en una escuela primaria? y ¿De qué forma las políticas educativas incluyentes configuran la vida cotidiana de una escuela primaria? Durante una investigación etnográfica realizada durante más de un año en una escuela primaria pública, los docentes compartieron durante las entrevistas y los grupos de discusión- tres aspectos fundamentales para su práctica: las políticas públicas y su relación con la vida cotidiana en la escuela; los espacios físicos y los recursos materiales disponibles para la inclusión; por último, los profesores compartieron aspectos relevantes sobre la relación que existe entre la Inclusión Educativa (IE), su formación y la actualización que reciben por parte de instancias oficiales.

Políticas públicas

Las políticas públicas son diseñadas tomando como referencia principalmente acuerdos internacionales que México se compromete a cumplir. Estos acuerdos comúnmente responden a intereses políticos y económicos que poca relación tienen con la vida escolar. Cuando esto ocurre, los resultados de las evaluaciones parecen desastrosos.

hay poca o ninguna preocupación por las formas en que las instituciones y grupos poderosos influyen el conocimiento, las relaciones sociales y las formas de evaluación que caracterizan la textura ideológica de la vida escolar. La falta de esa comprensión parece resultar en una postura relativista o en una postura de echarle la culpa a la víctima (Giroux, 2004, pág. 82).

Los docentes reconocen lo político de las políticas. Así lo manifiesta un grupo de maestros de EE:

E - ¿Qué opinan de las políticas inclusivas y la relación que tienen con las prácticas educativas?

MEE1 - No hay coherencia. Hay mucha verborrea. Se dice que el Estado garantizará el acceso, la permanencia y el egreso de las personas, la inclusión en las áreas educativas, social y laboral. El discurso suena super bien. Si la legislación es una, y cuando tú llegas a la escuela, a lo cotidiano, ya es otra cosa, y te la tienes que arreglar como puedas. A ti, como maestro de EE, te exigen que tengas expedientes, informes, documentos, observaciones; te exigen además que des respuesta a las necesidades educativas. Toda la responsabilidad recae en nosotros, y tenemos que sacar el trabajo. Se me ocurre que los funcionarios de alto nivel de educación dicen: “ah, sí. Hagamos esta ley”. Y luego, están los diputados, que a veces no tienen conocimiento de la realidad o se hacen de la vista gorda. Ellos allá con sus escritorios, con sus asesores, hacen la política educativa.

MEE2 – Una Jefa de Sector, por ejemplo, cada vez que tenía reuniones iba y hablaba maravillas. Pero piensas: “¿cuántos años tiene ella que no está frente a grupo?, ¿cómo va a venir a decir qué vamos a hacer si ella ya

tiene años ahí?, ¿cómo va a venir a decirnos qué vamos a hacer con fulanito, si no lo conoce?” Eso mismo pasa con quien hace las políticas. Ellos no tienen conocimiento de un grupo, de cómo es lidiar con tanto niño.

MEE1 - Por eso te digo, que la responsabilidad recae en nosotros.

MEE2 - Tan sólo los videos que nos presentan en los CTE, uno piensa: “qué padre, mira, tienen todos los materiales”.

Aquí, vienes y tenemos todas las carencias, no tienes pizarrón, falta material, bancas y todo eso. (G-58-25.09.19).

Para Giroux (1990), “las relaciones entre el personal administrativo y el cuerpo docente representan a menudo los aspectos más frustrantes de la división del trabajo, la división entre concepción y ejecución” (pág. 49). Las exigencias administrativas no se relacionan con las escuelas. Las condiciones materiales de las escuelas no son suficientes para responder a las demandas de la SEP.

Cuando la respuesta de los docentes no es la esperada, se les califica como pasivos, negligentes o ignorantes. Las condiciones políticas, ideológicas y estructurales no son evaluadas; lo que se evalúa es al docente, quien pocas posibilidades tiene de responder a las demandas de Estado. Si los profesores no reconocen que las políticas educativas están configuradas por intereses ideológicos y económicos, continuarán culpándose a sí mismos (y a otros compañeros) por no ser capaces de responder a las demandas explícitas. Algunos docentes lo reconocen:

E - ¿Qué opinan sobre la relación que hay entre las políticas educativas inclusivas y las prácticas?

MG1 - Están muy lejanas una de otra. No tenemos las herramientas, no tenemos los cursos, no estamos preparados para atender a este tipo de niños. Los atendemos con lo que tenemos, pero en realidad no lo estamos haciendo correctamente.

MG2 - Coincido con el profe, hay un divorcio entre la política y la práctica, y a lo mejor no solamente con esta cuestión de la inclusión, sino con todo, desde los aprendizajes esperados. Es que la raza que diseña las políticas no tiene los zapatos llenos de polvo, la diseña desde el escritorio. Se imagina a los niños bien comidos, con material, sin distracciones, con todo el tiempo en las aulas, sin niños que se distraen por cualquier cosa. Parecen castillos en el aire. ¿Que los niños van a ser bien recibidos? A lo mejor el avance que se le podría ver es que en la socialización sí hay avances. O sea, ya no esconden los papás al niño con discapacidad. Ese podría ser el único avance que yo le veo. Pero sí hay un desfase total entre quienes diseñan estas políticas y quienes las aplicamos.

MG3 - La gente que diseña estos programas está detrás de un escritorio, muy campantes, no saben lo que es la realidad. Deberían de tomar en cuenta a la base para poder sacar esto adelante. (G-66-26.09.19)

Los docentes carecen de conocimientos, capacitación y materiales para atender a los niños con discapacidad. McLaren (2005) afirma que “la escuela siempre debe ser analizada como un proceso cultural e histórico, en el que grupos selectos ocupan relaciones asimétricas de poder de acuerdo con agrupamientos específicos de raza, clase y género” (pág. 259).

Negar o ignorar la relación entre las políticas públicas y asuntos de raza, clase y género, provoca que los docentes consideren que cumplir con los acuerdos secretariales es un asunto de voluntad. Esto provoca a la emergencia de prácticas individuales e individualistas entre profesores, lo que dificulta la cohesión y el trabajo colectivo, indispensables para procesos de transformación. Docentes y estudiantes, “al alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y re-creadores” (Freire, 1970, pág. 67).

En los últimos años, se han llevado a cabo una serie de reformas educativas y laborales que han afectado a los docentes de diversas maneras. Ante esta situación, los maestros reflexionan:

MEE1 - Creo que el error viene desde arriba. Generalmente tiene que ver con el capricho del gobernante en turno, luego llega un nuevo régimen y cambia los planes. Y tratan de cambiarlo con cuadernitos y folletos que nos pasan los asesores. En la práctica se diluye todo esto. Porque México hace las reformas más por obligación que por un compromiso real, sin entender esas transiciones de las que ahorita hablaba el compañero.

MEE2 - Yo creo que se ha convertido en una experimentación. No aterrizamos el concepto de inclusión como propio. Se usa para cumplir con ciertas políticas. Y cada seis años cambian las normativas, cambian las políticas, y en la realidad hay una incongruencia entre las necesidades educativas del sistema y el proceso de inclusión. No empata el discurso de la inclusión con las necesidades que hay para lograrla. (G-2,4-07.08.19)

Los constantes cambios en las políticas educativas desconciertan a los profesores. Esto dificulta la autorreflexión y la acción, que son el fundamento para un currículum emancipador, mismo que “implicará a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos” (Grundy, 1991, pág. 14).

Como parte de las políticas públicas, el currículum debería contemplar la reflexión comunitaria del aprendizaje como una práctica. En cambio, los docentes perciben que han incrementado los mecanismos de control, como el trabajo administrativo. Para los docentes, las políticas educativas están desvinculadas de su realidad.

Espacios de aprendizaje

Los espacios y la distribución espacial son prácticamente igual en todas las aulas de las escuelas públicas de México. Los salones alojan un promedio de 38 niños en 48m². Los espacios educativos, al igual que los de los hospitales, las cárceles y las fábricas están diseñados para obtener el máximo provecho de ellos. Foucault (2009) afirma:

Se trata, a medida que se concentran las fuerzas de producción, de obtener de ellas el máximo de ventajas y de neutralizar sus inconvenientes (robos, interrupciones de trabajo, agitaciones y “cábalas”); de proteger los materiales y herramientas y de dominar las fuerzas de trabajo. (pág. 165)

Para lograr los objetivos educativos, la escuela dispone y distribuye los espacios. Los docentes son administradores de los espacios y deben sacar la mayor ventaja posible de ellos. Esto es una tarea compleja para los maestros.

MEE - Los salones están demasiado reducidos, no se puede trabajar. Una escuela inclusiva tendría que tener diferentes aulas ¡y materiales! En las escuelas no hay materiales; los baños ni siquiera están adaptados para una persona de carácter regular, imagínate para alguien con una limitación física (G-25-07.08.19).

MG2 - ¿Cómo sería una escuela inclusiva ideal? Primero con los apoyos profesionales, con especialistas en EE, y con menos alumnos por maestro, esto implicaría mayor infraestructura, mayor inversión (G-67-26.09.19).

Los espacios no son suficientes, ni en tamaño ni en equipamiento, además carecen de adaptaciones para recibir a personas con dificultades de desplazamiento. Las instituciones escolares son, desde su génesis, una barrera para la inclusión. El deseo de los profesores es contar con más y mejores espacios, con mobiliario adecuado y con material suficiente para llevar a cabo sus planes pedagógicos. El Estado exige a los docentes brindar atención educativa sin ofrecer infraestructura, materiales y capacitación adecuada.

Los maestros deben diseñar y aplicar una serie de procedimientos disciplinarios que les permita vigilar y controlar el aprendizaje y la producción de evidencia empírica. Las técnicas disciplinares hacen “funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (Foucault, 2009, pág. 170). Los maestros pasan a ser administradores que prueban distintas estrategias disciplinares.

La dotación de mayores espacios no transformaría la vida escolar. Para Foucault (2009) “la primera de las grandes operaciones de la disciplina es, pues, la constitución de ‘cuadros vivos’ que transforman las multitudes confusas, inútiles o peligrosas, en multiplicidades ordenadas” (pág. 172). El control de los espacios garantiza la disciplina, esto es, el control sobre los cuerpos de los niños.

Si a futuro es redituable realizar una inversión en la infraestructura, se hará; de lo contrario, la infraestructura se diseñará y se construirá con los requerimientos mínimos, como ocurre actualmente. Del mismo modo que los encargados de una fundidora o de una mina buscan que no se gaste un céntimo de más (Foucault, 2009), así los diseñadores de los edificios educativos administran los recursos del Estado. Si los docentes, de una u otra forma, cumplen con los objetivos de la educación pública ¿por qué el Estado invertiría más en infraestructura?

Formación y actualización docente

Las respuestas educativas de los profesores se basan en la resolución de problemas técnicos o prácticos, como lograr que los niños permanezcan sentados en una silla o dentro de las aulas, que aprendan a pedir permiso, que sepan resolver operaciones básicas o leer y escribir. Estos aprendizajes tienen más que ver con cuestiones de poder o con intereses prácticos y no con la comprensión del ser de los niños.

Con la implementación del modelo por competencias asociadas a la calidad, la educación importó las necesidades del sector empresarial. Los procesos de enseñanza-aprendizaje fueron considerados independientes de cuestiones económicas, políticas, de clase, raza y género (Silva, 2020). Bajo este supuesto, los profesores requieren de capacitación para la producción de trabajadores competentes.

Los maestros tienen una visión técnica e instrumental de la educación. Esto obedece a que la formación y actualización del profesorado se basan en la resolución técnica o práctica de problemas cotidianos (Grundy, 1991). La autorreflexión de la práctica, la comprensión del entorno y el análisis de nociones teóricas como integración e inclusión son desdeñadas.

Hace dos décadas se publicó el *Índice de inclusión* (Booth & Ainscow, 2000), y los profesores aún tergiversan las nociones de integración e inclusión. Esto se debe a que en la formación y actualización docente no se contempla la autorreflexión, sino que se da prioridad a saberes técnicos y prácticos. Veamos un ejemplo:

MEE1 – Estamos en la integración, y empezaremos después con la inclusión. Yo creo que van a surgir paralelamente, y una cosa no va a reñir con otra, sino que son dos situaciones que se van a dar. Al menos la inclusión es lo de moda, de hecho va a ir creciendo. Junto con la integración se va a dar la inclusión. En la medida en que vayamos conociendo más el concepto, vamos a ir adoptando la inclusión, que es el que está ahorita.

MEE2 – Yo creo que debiéramos analizar desde el 90, cuando es la Educación para Todos. Si comprendiéramos eso entenderíamos qué es la inclusión. ¿Qué pasa con la reorientación los servicios de EE? EE lo toma como propio y confunde la inclusión y la integración. Mientras EE no se desprenda de eso, vamos a seguir con la integración, porque EE no favorece la inclusión. La Escuela Regular depende de un servicio de apoyo. Si no hay un servicio de apoyo, la escuela no atiende niños. Y EE no quiere soltar esa parte de trabajar la inclusión, porque pensamos: “Y si me voy ¿a dónde me voy?; si no trabajo de esta manera, ¿qué vamos a hacer?”. También hay que analizar a las escuelas formadoras, las asignaturas de inclusión son muy pocas. Desde la licenciatura no hay formación en inclusión. Todo viene desde las escuelas formadoras.

MEE3 – Desde el momento que le ponen en el Nuevo Modelo Educativo del 2017 con la transición de EE a IE. Otra vez va a pasar lo mismo, los de la escuela regular van a decir: “no, pues, avíenteselo a aquellos, ahora ya no son nada más EE, sino IE” (G-5,6,8-07.09.19).

Los docentes comparten inquietudes sobre las nociones de inclusión e integración. La cuestión es que EE trabaja con estudiantes cuyas condiciones son biológicas/culturales (discapacidad, aptitudes sobresalientes, dificultades de aprendizaje, conducta o comunicación); mientras la IE está destinada a todos, “especialmente de los sectores sociales en desventaja” (SEP, 2019). Ni la EE, ni la IE pretenden eliminar el origen de las desigualdades, simplemente las atienden, pero ninguna de las dos pretende reflexionar sobre ellas o eliminarlas.

La falta de análisis y reflexión sobre las nociones que configuran tanto a la EE como a la IE es una omisión del Sistema Educativo Nacional, entonces los docentes confunden estas nociones. Esta falta de atención teórica ha provocado la emergencia de prácticas que responden a modelos anteriores a la integración y a la inclusión. La actual formación y actualización desvirtúa la profesión docente. Los profesores se conciben a sí mismos como reproductores técnicos de la educación. Y precisamente son cursos técnicos lo que despierta su interés:

MEE – Yo pienso que deben asesorarnos a todos... cada mes, cada dos meses. Que nos digan: “hay un curso de señas, un curso de débiles visuales o uno de síndrome de down”, pero que sea algo novedosos para nosotros. Que nos digan cómo trabajar, cómo tener el material necesario, qué es lo que vamos a pedir para trabajar con los niños o qué es lo que vamos a comprar dependiendo del niño. Tener todo lo necesario para el trabajo diario. Porque los cursos que nos dan, no digo que no están bien, pero a veces que son puras lecturas y lo que yo siento que necesitamos son actividades que vamos a llevar con los niños; darnos ideas de una actividad o darnos ideas de un material para hacer algo con los niños (E-40-24.09.19).

La maestra no está interesada en realizar lecturas, sino en la aplicación de actividades. La docente se concibe a sí misma como una maestra operadora, no como una intelectual. Esto contribuye a la proletarización de la profesión docente, una perspectiva desde la cual se concibe a los profesores como técnicos ejecutores (Giroux, 1990), y no como profesionistas capaces de reflexionar sobre sus prácticas y transformar sus entornos. La racionalidad técnica e instrumental es parte del imaginario de los docentes, quienes muestran poco o ningún interés en la comprensión de su realidad y optan por cursos técnicos. Giroux advierte:

las racionalidades tecnocrática e instrumental actúan dentro del campo mismo de la enseñanza y desempeñan un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y planificación de los currículos y en el enjuiciamiento y aplicación de la instrucción escolar. (1990, pág. 174)

Desde una visión técnica e instrumental, los profesores son reducidos a reproductores de métodos y técnicas. Cabe mencionar que EE se encuentra muy cerca de la medicina, un campo tecnificado. Esto permite y propicia que los docentes se sientan aún más incapaces de responder a las necesidades de los niños con discapacidad, pues ellos dicen no poseer los conocimientos necesarios. Así lo expresa el Directivo de la primaria:

D – Las políticas dicen: “Lo tienes que hacer docente, lo tienes que aceptar escuela, tienes que incluirlo”, pero poco sabemos nosotros del cómo, de qué práctica puedo hacer, cómo atender dicha discapacidad. Cuando trata uno de buscar ayuda, nos damos cuenta de que nuestras autoridades y hasta la USAER también carecen de la información. Es imposible que un maestro de USAER sepa trabajar con cada uno de los niños, o ¿qué maestro de USAER sabe tratar con un sordo, con un mudo o con niño con hiperactividad o autismo?, ¡con todo! O sea, es muy difícil. (E-73-25.09.19)

Es posible identificar que el tipo de actualización en la que están interesados los profesores es en asuntos técnicos o prácticos. Los maestros piden estrategias específicas; están interesados en una especie de manual que indique paso a paso en qué consiste la atención a niños con discapacidad. Los docentes no están interesados en analizar su práctica docente, ni la realidad a la que se enfrentan ellos y los estudiantes. Probablemente porque estos temas no son evaluados por las autoridades educativas. Si las autoridades educativas evalúan evidencias empíricas del trabajo de los docentes, entonces los profesores estarán interesados en adquirir conocimientos que les permita ingresar en la lógica de la producción de evidencias. Giroux (1990) afirma:

El postulado teórico subyacente que guía este tipo de pedagogía es que la conducta de los profesores necesita ser controlada y convertida en algo coherente y predecible a través de diferentes escuelas y poblaciones estudiantiles. (...) este enfoque organiza la vida escolar en torno a expertos en currículos, en instrucción y en evaluación, a los cuales se asigna de hecho la tarea de pensar, mientras que los profesores se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos. (pág. 175)

Los profesores están interesados en recibir capacitaciones y asesoría técnica, no teórica. Esto es porque se conciben a sí mismos como ejecutores, no como intelectuales. La formación y la actualización no contempla la autorreflexión colectiva de los centros escolares ni el compromiso social de la profesión docente. *A contrario sensu*, se promueve la evaluación estandarizada por competencias. Pese a lo anterior, algunos profesores reflexionan sobre la falta de formación y actualización teórica:

MEE1 – Creo que es la cuestión de las autoridades educativas que pone como una obligación primero y luego ya derivado de eso es que la gente se va apropiando, del concepto primero y posteriormente se apropian del significado. Podemos poner, como ejemplo que, en el nivel, llegan compañeros y luego te dicen “ahorita ya no es integración, sino inclusión” y mucha gente sigue sin comprender cual es la diferencia entre una y otra. Todo se lo dejamos a la práctica. No hay actualizaciones verdaderas. Las autoridades están enfocadas a ir atrayendo conceptos. Sin embargo, a las personas no les queda claro que se cambia de una connotación donde se le atribuía el problema (hace comillas con sus dedos) al niño, como una necesidad del niño, y no a las barreras que están presentes alrededor del niño. Entonces, creo que se deberían de trabajar en que se comprendiera primero y posteriormente irnos a la práctica, no nada más sacar términos por sacarlos (G-1,2-7.08.19).

Ver a los profesores como intelectuales no se trata solamente de concebirlos como productores de ideas, sino también como activistas sociales partícipes de luchas y movimientos emancipatorios (Giroux, 1990). Para ello es necesario deshacer la idea que se tiene sobre los teóricos intelectuales dispuestos en una torre de marfil detrás de un escritorio. Los profesores como intelectuales deberán concebirse a sí mismos como profesionistas capaces de comprender cómo ellos mismos y los estudiantes están trazados por cuestiones políticas, de raza, clase, género, edad, etc. Una vez reconocido esto, los docentes, como intelectuales, deberán participar y fomentar la participación de los estudiantes para la elaboración de un currículum con interés emancipador.

Se trata de un currículum liberador que no esté interesado en el control (currículum técnico) o en la persuasión (currículum práctico). Los profesores deberán participar en la elaboración de un currículum emancipador, que “supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción” (Grundy, 1991, pág. 39). En la autorreflexión, tanto docentes como estudiantes, deberán tomar en cuenta cómo actúa la restricción y la inhibición de la libertad; en la práctica, ambos emprenderán acciones dirigidas a cambiar las estructuras que restringen la libertad.

Conclusiones

Las políticas públicas exigen a los docentes resultados desvinculados de la vida escolar. Los espacios escolares y los materiales disponibles en las escuelas públicas son mínimos. Estas dos cuestiones convierten a los docentes en técnicos de la educación. Desde esta perspectiva, las prácticas de los profesores se reducen a cumplir con los objetivos de los Planes y Programas y sacar el máximo provecho de los pocos recursos y reducidos espacios que otorga el Estado. Ante esto, las solicitudes de actualización de los docentes se reducen a solicitar cursos técnicos que no les permiten reflexionar sobre situaciones políticas, sociales y estructurales que dan forma a la vida escolar.

Los docentes deben verse a sí mismos como intelectuales. Requieren de formación teórica que les permita comprender los elementos que los trazan (clase, raza, género, discapacidad, etc.) para, con ello, tener posibilidades de participar y promover acciones transformadoras. Si la formación y la actualización docente continúa reduciéndose a intereses técnicos o prácticos, no habrá mayor esperanza que asistir a cursos desvinculados de la vida escolar y continuar con la reproducción de las desigualdades sociales.

Referencias

- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría crítica del aprendizaje*. España: Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. España: Morata.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- SEP. (25 de diciembre de 2019). Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial. *Diario Oficial de la Federación*.
- Silva, C. (2020). Reflexión y autonomía en la formación docente desde la perspectiva de la Investigación-Acción Participativa. *Atenas, Vol. 3, Núm. 51, 1-18*.