



HEZKUNTZA
ETA KIROL
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

**DIMENSIONES PERPETUADORAS Y
TRANSFORMADORAS DE LA EXCLUSIÓN
EDUCATIVA DESDE LA RETROSPECTIVA
DEL ALUMNADO CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES
TRABAJO FIN DE GRADO**

AUTORÍA: Beltrán de Heredia Barruso, Ania.

DIRECCIÓN: Arguiñano Madrazo, Andoni.

2020-2021

Agradecimientos

A las personas participantes por ser las voces de otras personas que no han podido ser escuchadas y por haber hecho posible esta investigación.

A Andoni, mi tutor del TFG, por haberme ayudado y guiado durante esta etapa.

Y a Rx, por haberme animado a realizar este grado y haberme acompañado durante mi trayectoria académica.

Resumen

Este trabajo quiere dar a conocer, a partir de las voces del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, cuáles fueron las dimensiones perpetuadoras y transformadoras de la exclusión durante su etapa de escolarización. Se eligió el modelo de investigación cualitativa y dentro de las posibilidades que este método ofrece, se recurrió a la investigación comunicativa crítica. Después, se creó un grupo de discusión compuesto por tres jóvenes de 30 años con NEE, quienes aportaron sus conocimientos y vivencias. A partir de la observación y el registro de grabaciones de audio, se obtuvieron datos que fueron divididos en categorías de estudio con su posterior codificación. Así se facilitó la comprensión de los resultados. El estudio concluye que, la escuela legitima las prácticas exclusoras al no tener en cuenta las características, necesidades y capacidades de todos los alumnos y alumnas. El alumnado con NEE se enfrenta a diversas dificultades en su trayectoria académica y este trabajo busca dar visibilidad a dichas dificultades.

Palabras clave: alumnado con NEE, exclusión educativa, inclusión educativa, investigación cualitativa, metodología comunicativa crítica, grupos de discusión, organización educativa, relación con el docente, relación con los compañeros y compañeras, recursos educativos.

Abstract

This work wants to make known, from the voices of students with Special Educational Needs, what were the perpetuating and transforming dimensions of exclusion during their schooling stage. The qualitative research model was chosen and within the possibilities that this method offers, critical communicative research was used. Later, a discussion group made up of three 30-year-old young people with SEN was created, who contributed their knowledge and experiences. From the observation and recording of audio recordings, data were obtained that were divided into study categories with their subsequent coding. This, facilitated the understanding of the results. The study concludes that the school legitimizes exclusionary practices by not taking into account the characteristics, needs and capacities of all students. Students with SEN face various difficulties in their academic trajectory and this work seeks to give visibility to these difficulties.

Keywords: students with SEN, educational exclusion, educational inclusion, qualitative research, critical Communicative methodology, discussion groups, educational organization, relationship with the teacher, relationship with classmates, educational resources.

Índice

Agradecimientos	2
Resumen	3
Abstract.....	4
Índice.....	5
Introducción.....	7
1. Marco Teórico	8
1.1. Una Sociedad En Cambio	8
1.2. La Diversidad En La Escuela Del Siglo XXI.....	9
1.3. Colectivos Vulnerables	10
1.4. Exclusión Educativa	11
1.4.1 Cómo Superar La Exclusión Educativa.....	11
1.5. Inclusión Educativa.....	12
1.6. ODS 2030.....	13
1.7. Los Objetivos De La Escuela	14
2. Objetivo.....	15
3. Método	15
3.1. Metodología.....	15
3.1.1. Metodología Comunicativa Crítica	15
3.1.2. Método para la recogida de información.....	16
3.1.3. Grupos de Discusión.....	17
Participantes Del Grupo De Discusión.....	17
Registro Del Grupo De Discusión.....	19
Claves Para La Preparación Y Realización Del Grupo De Discusión.....	19
3.1.4. Análisis De La Información	20
Proceso De Análisis De La Información	21
Codificación	22
3.1.5. Elaboración Del Informe De Resultados.....	23
Categorías.....	23
4. Resultados.....	25
4.1. Dimensión Perpetuadora	26
4.1.1. Organización Educativa	26
4.1.2. Relación Con El Docente.....	27
4.1.3. Relación Con Los Compañeros/as	28

4.1.4. Accesibilidad.....	30
4.1.5. Recursos	31
4.2. Dimensión Transformadora De La Exclusión	32
4.2.1. Organización Educativa	32
4.2.2. Relación Con El Docente.....	33
4.2.3. Relación Con Los Compañeros Y Las Compañeras	33
4.2.4. Accesibilidad.....	34
4.2.5. Recursos	35
5. Conclusiones	37
6. Bibliografía	40
7. Anexos.....	44
7.1. Grupo De Discusión.....	44
7.1.1. Participantes del Grupo de Discusión	44
7.1.2. Transcripción Literal Del Grupo De Discusión	44

Introducción

Un sistema educativo eficaz debe adaptarse a las características y problemática de la sociedad en la que está inmerso. Hoy, uno de los mayores retos a los que se enfrenta el sistema educativo es ofrecer una educación integral para todos y todas y conseguir una escuela inclusiva que atienda a la diversidad, en la que participe todo el alumnado.

La exclusión implica, la no consideración de las necesidades de todos los grupos sociales repercutiendo en la educación de los colectivos más vulnerables. La inclusión, en cambio, se basa en la adaptación de la educación básica a cada situación particular.

Para superar la exclusión son necesarias ciertas transformaciones en el sistema educativo, como son: la incorporación de la familia a la comunidad escolar para conocer el ambiente en el que vive la niña y el niño, la consideración de que familia, profesorado y alumnado constituyen tres ejes fundamentales de la educación, la definición de unos objetivos comunes para todas y todos, un plan de estudios ajustado al contexto del alumnado, reconocimiento de la diversidad y un enfoque flexible de los programas metodológicos, entre otros (UNESCO, 2003).

1. Marco Teórico

1.1. Una Sociedad En Cambio

La sociedad se encuentra en un cambio constante a través del tiempo y puede presentarse como un proceso que consiste en modificar estructuras tradicionales en términos de educación, ocupaciones en la sociedad y estructuras en la desigualdad social (Ortellado, 2020). Especialmente, estos cambios se ven aún más reflejados en el ámbito educacional, de aprendizaje y de perspectiva social, y en cómo diversos factores han contribuido a su transformación (Karrera y Arguiñano, 2018).

Dentro de estos cambios, los más profundos y significativos que ha sufrido la sociedad en las últimas décadas, se deben al fenómeno de globalización (Ocampo, 2002) y al proceso de modernización (Canales, 2013, pp. 105-106), puesto que han transformado la coyuntura social estructural.

Entre factores que contribuyen a dicho cambio social tenemos:

- a) Factores demográficos, como las tasas de mortalidad, natalidad y de migración.
- b) Factores ideológicos, pueden incluir nuevas corrientes ideológicas y nuevos modelos económicos y políticos, entre otros.
- c) Factores tecnológicos, como la industrialización y las nuevas tecnologías.
- d) Factores culturales, marcados por la difusión de los medios de comunicación y la homogeneidad o heterogeneidad de grupos sociales (Calderón, 2018).

No obstante a lo anterior, Max Weber, aporta una interesante visión que se enfoca en el individuo como único portador del comportamiento provisto de sentido. El teórico alemán, afirma que el hecho social, no existe fuera de la subjetividad individual que lo conforma, por ende, el grupo como tal, es solo un conglomerado de actos individuales (Duek e Inda, 2006). Es factible de articular los factores que contribuyen al cambio social con el accionar individual.

Las consecuencias de dichos cambios tienen gran repercusión en la nueva concepción de la escuela del siglo XXI.

Alfredo Hernando Calvo, en su libro *Viaje a la escuela del siglo XXI* (2015), narra sus experiencias en los viajes a través de todos los continentes, donde visitó escuelas y centros educativos que le ayudaron a descubrir la nueva gestión de estas instituciones, que promueven la construcción de la identidad individual y colectiva del alumnado, y donde, por primera vez, se integran las familias y el profesorado como ejes transformadores y determinantes de las instituciones educativas (Hernando, 2015).

Con esta nueva concepción y en este sentido, citando a Ana González Lara en su escrito "La influencia de la familia en la educación infantil" elaborado en julio del 2009, nos afirma que:

“Una de las misiones más importantes de la familia y la escuela es la de desarrollar, promover y fortalecer las capacidades de cada niño en concreto”. (González, 2009).

Esto ha dado paso a una nueva visión, en la que los docentes se deben relacionar con la familia para conocer el ambiente en el que vive el niño o la niña, y tienen que informar de cómo las madres y padres pueden ayudar a realizar las tareas escolares (Pizarro, Santana y Vial, 2013).

Así, el profesorado, tiene que afianzar una educación de carácter inclusivo, que pueda adaptarse a las necesidades de cada uno de los alumnos y alumnas, para ello, es necesario un cambio basado en el desarrollo de las habilidades de pensamiento (Taxonomía de Bloom). (Guzmán y Sánchez, 2006).

1.2. La Diversidad En La Escuela Del Siglo XXI

El sistema educativo ha tenido que adaptarse a la transformación continua, ya sea con la promulgación de diferentes leyes, o bien, con las nuevas técnicas, tendencias y metodologías que han surgido a nivel nacional e internacional y que han sido adoptadas por numerosos docentes de distintos niveles educativos (Carneiro et al., 2009).

Uno de los mayores retos para los centros educativos, es la atención a la diversidad, ya que requiere un reajuste de la intervención educativa en las necesidades del alumnado, para obtener una escuela inclusiva. (Moliner et al., 2010).

De acuerdo con Isabel Morido Neila en La Atención a la Diversidad en la Educación del siglo XXI, una escuela inclusiva que atienda a los factores asociados a la diversidad, es aquella que reúne los siguientes requisitos:

- a) La escuela inclusiva es una escuela para todas y todos, donde se atienden todas las diferencias, tengan su origen en diversidades funcionales o en factores sociales, sin categorizar al alumnado en ordinarios o especiales.
- b) En la escuela inclusiva no existe la integración, porque no se tolera que haya nadie segregado y que necesite ser integrado. La escuela incluye a todos, integra a todos. (Morido, s.f.)

Por ello, es necesario atender a la diversidad desde los centros educativos, lo cual debe ser entendido como el conjunto de actuaciones, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que un centro diseña y pone en práctica, para proporcionar a su alumnado la respuesta más ajustada a sus necesidades educativas generales y particulares (Gómez, 2005).

Por este motivo, la atención a la diversidad debe ser un objetivo propuesto para ser alcanzado por todos los miembros de la comunidad educativa: profesorado, alumnado, familiares, asociados, etc. Para ello, es fundamental que se desarrolle un lenguaje inclusivo y se elimine

cualquier tipo de prácticas o contenido que pueda derivarse o promover algún tipo de discriminación o exclusión.

Así mismo, las necesidades especiales de cada alumna y alumno deben tomarse en consideración en el diseño de un programa educativo inclusivo, al igual que la adaptación de las condiciones escolares a las mismas (Araque y Barrio de la Puente, 2010).

Finalmente, se deben tomar medidas de atención y aprovisionamiento de recursos encaminados a la detección de dichas necesidades, y así favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas pertenecientes al centro educativo (Araque y Barrio de la Puente, 2010).

1.3. Colectivos Vulnerables

La diversidad en la escuela debe estar orientada a la inclusión de los colectivos vulnerables. Según el informe realizado por la Cruz Roja (2004), los principales son:

- a) Personas con diversidad funcional. De acuerdo con un estudio publicado por la Cruz Roja España, en el año 2004, titulado “Colectivos vulnerables”, para el año 1999 “la población con discapacidad en España se cifra en 3.528.221 personas, lo que indica que un 9% de la población padece algún tipo de discapacidad, de la cual más de la mitad son mujeres” (p. 13).

Estos grupos se enfrentan a numerosos retos a la hora de incorporarse al sector educativo, bien sea por la falta de acondicionamiento físico de las instalaciones, que no responden debidamente a sus necesidades, o a los fallos del programa metodológico de aprendizaje, el cual al ser estándar, no tiene en cuenta los mejores enfoques y perspectivas (Cruz Roja, 2004).

- b) Refugiados. Según el estudio desarrollado por la Cruz Roja en 2004, los refugiados enfrentan retos relacionados con las condiciones de acogida del país receptor, tales como: información sobre el proceso de asilo, alojamientos de urgencia, acogida temporal, atención sanitaria y psicológica, etc.

Existen numerosas organizaciones no gubernamentales encargadas de prestar este tipo de servicios. Sin embargo, dentro del panorama educativo, surgen numerosos inconvenientes a la hora de formalizar la educación, acceder a ella o a la integración de este tipo de alumnado dentro de las actividades (Cruz Roja, 2004).

- c) Inmigrantes. Existen numerosas causas relacionadas con la migración, especialmente aquellas asociadas a los factores políticos, seguridad, falta de oportunidades sociales y económicas, etc.

Al proceder de una cultura diferente, incluyendo en algunos casos un idioma distinto, los niños, niñas y jóvenes migrantes se enfrentan a retos asociados a la adaptabilidad, integración e inclusión dentro de la comunidad educativa (Cruz Roja, 2004).

- d) Personas pertenecientes a familias desestructuradas. Esto sucede por diversos motivos: factores económicos, laborales, culturales, adicciones, hijos de reclusos, etc. Estas situaciones influyen en el comportamiento de las niñas y niños y entorpecen su desarrollo en todos los ámbitos: intelectual, educativo, social, etc., repercutiendo así en el ámbito educativo (Cruz Roja, 2004).

Todos estos colectivos vulnerables son excluidos del entorno educativo.

1.4. Exclusión Educativa

Para el sociólogo francés Robert Castel (2004) “Hablar de exclusión conduce a tratar por separado ciertas situaciones límite que solo adquieren sentido cuando se las inserta en determinados procesos”. Nadie nace excluido, se hace.

Se puede afirmar que la exclusión atiende a un proceso construido socialmente y por lo tanto, puede ser modificado y corregido. La exclusión puede ser sinónimo de marginación e invisibilización de ciertos grupos sociales o personas individuales. En este sentido, la educación implica la no consideración de las características propias de todos los grupos sociales y culturales que pertenecen a una determinada comunidad (Jiménez et al., 2009).

A raíz de ello, la educación ofrecida no es eficaz, puesto que no tiene en cuenta las propuestas y necesidades de algunos sectores sociales, lo cual incide negativamente en los enfoques de los programas metodológicos ofrecidos y en la recepción del alumnado. Para que esto no ocurra, se debe superar la exclusión y convertirse esta, en un problema prioritario por resolver dentro de cada sociedad, comunidad y localidad (Jiménez et al., 2009).

1.4.1 Cómo Superar La Exclusión Educativa

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, planteó en el año 2003 una serie de propuestas condicionantes integradoras en la educación, dirigidas a la superación de la exclusión educativa.

Alguno de ellas son las siguientes:

- a) Financiación: apoyo financiero suplementario, dirigido a las necesidades especiales de las niñas y niños actualmente excluidos. Igualmente, para la capacitación e instrucción del personal docente (UNESCO, 2003, p. 15).

- b) Definición de objetivos comunes para todo el alumnado, respecto a los conocimientos, habilidades y capacidades complementarias, que quieren adquirir (UNESCO, 2003, p. 17).
- c) Implementación de una estructura flexible: lo que permitirá ajustarse a la continua diversidad del alumnado, ofreciendo diversas oportunidades y formas de ejecución de las actividades escolares (UNESCO, 2003, p. 17).
- d) Reconocimiento y celebración: de la diversidad cultural, religiosa y lingüística del alumnado (UNESCO, 2003, p. 17).
- e) Plan de estudios ajustado al contexto del alumnado: en cuanto al grado de conocimientos y competencias (UNESCO, 2003, p. 17).

La superación de la exclusión educativa es un reto que aún existe en la sociedad actual. Sin embargo, existen numerosas propuestas provenientes del sector público y privado para la promoción de la inclusión e integración de grupos colectivos de diferentes culturas, países, religiones, idiomas y con capacidades o condiciones diferentes (Sánchez y Robles, 2013, p. 29).

Cada uno de estos grupos debe obtener una respuesta eficaz del sistema educativo, de manera que puedan conseguir una educación de calidad, cuyo aprendizaje derivado de la misma, pueda ser aplicado dentro de una sociedad y comunidad abierta a la expansión, inclusión, respeto e interculturalidad.

1.5. Inclusión Educativa

De acuerdo con el estudio: “La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad” de Soto (2003), la inclusión educativa debe concebirse como una lucha por la inclusión de los colectivos minoritarios, a través del acceso a la educación integral.

En tal sentido, sostiene lo siguiente:

“(…) la integración educativa y escolar están relacionadas con la inclusión en la educación básica de todas las personas, independientemente de sus condiciones, de esta manera, la decisión de si las personas se ven involucradas en procesos de intervención o acción correctiva, o participan de un modelo educativo, corresponde a la familia y a la sociedad a la que pertenecen y no es tarea de los expertos, sean estos, técnicos, científicos o profesionales, como se ha querido asumir” (Soto, 2003, p. 7).

Por este motivo, la inclusión educativa va más allá de lo que se plantea dentro de las instalaciones escolares. Esta postura aboga por la atención y consideración de cada una de las características, necesidades, intereses y capacidades de cada alumna / alumno (Soto, 2003, p. 8).

De esta forma, se puede lograr una educación que ofrezca las mismas oportunidades a todo el alumnado dentro de un marco de igualdad y equidad. Asimismo, se persigue la creación de un espacio de comunicación interpersonal e intercultural, mediante la adquisición de conocimientos funcionales de aplicación práctica dentro de una comunidad exclusiva (Soto, 2003, p. 8).

1.6. ODS 2030

Entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados para el año 2030, se encuentra el Objetivo 4 que habla de una Educación de calidad donde se busca “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Ello supone dar una respuesta oportuna a los niños y niñas de todo el mundo, que no se encuentran escolarizados, y al problema recurrente de los mismos que no alcanzan los estándares mínimos de competencias lectoras y matemáticas (Naciones Unidas, 2020).

Además, la pandemia denominada Covid-19 incrementó las estadísticas de niñas, niños y jóvenes fuera de la escuela (y que, en muchas ocasiones, su alimentación depende directamente de los comedores escolares), cambiando drásticamente sus vidas, especialmente aquellas de los más vulnerables y marginados (Naciones Unidas, 2020).

Como objetivo para garantizar una educación continua e inclusiva, la UNESCO inició una alianza multisectorial entre el sistema de las Naciones Unidas, organizaciones civiles, asociados, etc., para diseñar un programa innovador de educación, encaminado a ayudar a los países a abordar problemas relacionados con la conectividad y acceso igualitario de oportunidades de aprendizaje inclusivo. Entre las aspiraciones principales de dicha alianza, se encuentran las siguientes:

- a) Buscar soluciones equitativas y el acceso universal.
- b) Garantizar respuestas coordinadas y evitar el solapamiento de los esfuerzos (Naciones Unidas, 2020).

Tal como se observa, existe un interés internacional en mejorar las condiciones actuales de la inclusión dentro del sistema educativo, lo cual es un aspecto prioritario a resolver, debido a los altos niveles de diversidad cultural en la mayoría de las comunidades y sociedades. Es por ello que, hoy en día, las metodologías de enseñanza deben estar actualizadas con dichas necesidades, mediante la incorporación de nuevas técnicas creativas e innovadoras, permitiendo el acompañamiento oportuno, directo y constante del alumnado.

1.7. Los Objetivos De La Escuela

Según este ODS, el centro educativo debe promover la participación activa de las familias y trabajadores en cuanto a la gestión de cada una de las actividades del sistema educativo. Asimismo, debe ser de carácter laico y su propósito principal será formar y educar a los niños, niñas y jóvenes, afianzando los valores cooperativos, donde se tenga en consideración las necesidades del otro y de la sociedad, de manera que se pueda trabajar en conjunto para satisfacerlas. También, debe tener como fin la formación de personas críticas, solidarias y con libertad de pensamiento, a la vez que promueva el potenciamiento de las habilidades y capacidades preexistentes, mientras se adquieran otras relacionadas con éxito personal y social (Naciones Unidas, 2020).

Entre los objetivos estipulados, se encuentran: tener como uno de sus objetivos fundamentales la atención a la diversidad y, especialmente, a las necesidades educativas específicas de su alumnado, creando para ello una comunidad acogedora, colaboradora, motivadora e inclusiva. Este objetivo, junto con el compromiso con las personas y el medio ambiente, constituye nuestra responsabilidad social (Naciones Unidas, 2020).

Finalmente, ofrecer como prioridad una propuesta educativa integral, incluyendo actividades donde los protagonistas son: el plurilingüismo, nuevas técnicas, metodologías innovadoras, sostenibilidad ambiental, creatividad, capacidad de diálogo, empatía, compromiso con la sociedad, sensibilización con los problemas sociales, cooperación, participación, honestidad, trabajo en equipo, solidaridad, responsabilidad, respeto e inclusividad (Naciones Unidas, 2020).

Tal como se puede apreciar, los objetivos y finalidades principales se encuentran alineados con la propuesta de Bolívar (2005), cuando dice: Equidad educativa y teorías de la justicia, donde se destaca la importancia de un sistema educativo promotor de la igualdad en la enseñanza, calidad (entendida como una buena educación a todo el alumnado), alejándose de la exclusión social y personal, estabilidad, equidad, etc. (Bolívar, 2005).

En tal sentido, Crahay (2003), sostiene que un sistema educativo es aquel que: “Trata a todos las alumnas y alumnos como iguales y que intenta favorecer una sociedad equitativa, en la que los bienes esenciales están distribuidos conforme a las reglas de la justicia y que favorece la cooperación en un plano de igualdad” (Crahay y otros, 2003, p. 12, como se citó en Bolívar, 2005).

Es por ello que, las desigualdades existentes en la sociedad, no deben bajo ningún concepto, condicionar la forma de enseñar ni los conocimientos ni aprendizajes ofrecidos por el centro educativo (Bolívar, 2005).

2. Objetivo

Con la consecución de esta investigación, se pretende dar respuesta a dos interrogantes que guían el trabajo. La primera de ellas, es conocer a través de las voces de 3 personas que forman parte de grupos vulnerables de exclusión educativa por haber sido alumnado con NEE, cuáles son las dimensiones perpetuadoras de la exclusión percibidas durante su etapa de escolarización.

La segunda es conocer a través de las mismas voces anteriormente descritas, aquellas dimensiones transformadoras que ayudan a la inclusión que percibieron como estrategias o consideraciones a tomar en cuenta y que les ayudaban a sentirse parte del grupo.

3. Método

En esta investigación se ha optado por un modelo de investigación cualitativa. La investigación cualitativa se puede definir como englobe de recopilaciones experimentales de características específicas en función del contexto analizado, ya sean encuestas, discusiones, técnicas de observación, etc. De acuerdo a lo postulado por Guerrero (2016), esta, centra su perspectiva en el sujeto, ahonda en sus experiencias y opiniones, conociendo de esta forma cómo perciben su realidad.

3.1. Metodología

Dentro de la investigación cualitativa, nos hemos decantado por realizar una investigación comunicativa. Esta nos ayuda a dar respuesta de manera directa, a las preguntas planteadas, dado que es una metodología que contribuye a superar las desigualdades educativas y sociales. De acuerdo a Flecha et al., (2004), se basa en la comunicación e interacción entre el investigador y los sujetos investigados, con el fin de dar respuesta a través de las voces de los participantes en aquellas dimensiones.

3.1.1. Metodología Comunicativa Crítica

La metodología comunicativa crítica, de acuerdo con Gómez y Díez-Palomar (2009), implica asumir que los enunciados científicos son producto de un diálogo. Por tanto, el conocimiento no pertenece única y exclusivamente a las personas expertas, sino que surge a través de la racionalidad comunicativa, la cual se decanta por los acuerdos obtenidos mediante el diálogo entre dos o más personas. En tal sentido, "La veracidad y validez de los resultados obtenidos a través de la investigación en las ciencias sociales, dependen en buena medida, de la capacidad de la perspectiva metodológica utilizada para integrar la intersubjetividad" (Gómez et al. 2006, como se citó en Gómez

y Díez-Palomar, 2009). Es por ello que, la racionalidad no debe medirse solo bajo criterios instrumentales, sino también mediante los análisis consensuados.

De igual manera, la metodología comunicativa crítica tiene como eje central el aspecto intersubjetivo de la creación del conocimiento, es decir, que todo lo que forma parte del saber es producto de lo que las personas, a través del tiempo, han formado y generado. Asimismo, dichos aportes al conocimiento, no provienen de una sola persona, sino que son resultado de discusiones, reflexiones, intercambio, diálogos, aplicación de la lógica, argumentos y contraargumentos, etc. Según lo sostenido por Gómez y Díez-Palomar (2009), lo realmente importante dentro de este tipo de metodología, es que los argumentos que se exponen en los diálogos son condicionados por su validez, no por el poder, es decir, que “los enunciados no se asumen por la posición de poder de quien los emite, sino por la corrección y ajuste a la realidad” (p. 109).

Igualmente, Gómez y Díez-Palomar (2009), indican cuáles son los postulados principales sobre los que se basa la metodología comunicativa crítica, los cuales son los siguientes:

- a) Universalidad del lenguaje y de la acción (capacidad inherente del ser humano para comunicarse, entender y transmitir una idea).
- b) Las personas como agentes sociales transformadores (interpretación y transformación de la realidad social a través de la creación de nuevos conocimientos).
- c) La racionalidad comunicativa (la cual da lugar a acciones sociales).
- d) El sentido común (experiencia previa y conciencia de las personas).
- e) Ausencia de jerarquía interpretativa (la validez de los argumentos no depende del poder, sino de su misma esencia).
- f) Igual nivel epistemológico (misma oportunidad para interpretar la realidad social).
- g) Conocimiento dialógico (conocimiento creado a través de la interacción con el entorno).

3.1.2. Método para la recogida de información

El enfoque del presente trabajo de investigación se realiza a partir de la aplicación de la metodología comunicativa crítica, la cual se basa, principalmente, en el diálogo y en la intersubjetividad. Es por ello que, para poder determinar y analizar los aspectos más esenciales de las experiencias asociadas con la inclusión y exclusión escolar, es preciso acudir a la conformación de grupos de discusión y comunicativos. De ellos, se podrá obtener una visión integral del objeto de estudio, para su posterior análisis de resultados.

3.1.3. Grupos de Discusión

Se trata [...] de un proceso de interacción en el que se ponen en juego representaciones, opiniones, actitudes, comportamientos, sistemas simbólicos, relaciones de poder y negociaciones mediante las cuales se llega a cierto consenso o a polarizaciones en las posturas y concepciones de los participantes [...] se trata de un acercamiento cualitativo complejo mediante el cual se analizan situaciones de interacción también complejas (Cervantes, 2002).

Un grupo de discusión permite la creación de un diálogo, la obtención de resultados diversos y la construcción discursiva a raíz de un tema en común, en este caso la inclusión escolar o educativa. Es por ello que se debe definir un grupo focalizado, que pueda aportar experiencias y conocimientos previos al objeto de la investigación. Asimismo, la interacción debe estar dirigida por un moderador, el cual se encargará de establecer los tópicos o temáticas, dar el derecho de palabra a cada participante, administrar los tiempos, confrontar opiniones, destacar los aspectos más relevantes que merezcan mayor profundización, etc.

De esta forma, se podrán obtener un gran número de experiencias y argumentos en relación con la inclusión y exclusión escolar. Los resultados a obtener podrán ser variados, puesto que el grupo de discusión será igualmente diverso. Sin embargo, es lo que se busca con la aplicación de la metodología comunicativa crítica: analizar la realidad social, detectar una problemática o un tema, discutirlo a partir de la experiencia individual y proceder a la ejecución de análisis críticos y flexivos respecto de las mismas. De esa forma, se podrán obtener conclusiones y discusiones fieles a los argumentos aportados por cada participante.

Asimismo, la discusión que se desea llevar a cabo, debe ser debidamente preparada y planificada, de manera que se puedan cumplir con los objetivos planteados en el presente trabajo de investigación. Por este motivo, es pertinente aclarar que los medios empleados para este trabajo, se basan en lo propuesto por Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2006), es decir:

- a) Visita física al lugar donde se llevará a cabo la discusión (de manera que se puedan evaluar sus condiciones y mejorar los aspectos correspondientes).
- b) Coordinación de la fecha y horario en el que el mismo tendrá lugar.
- c) Explicación previa de los objetivos de la investigación.
- d) Remisión del cuestionario que permitirá realizar la discusión.

Participantes Del Grupo De Discusión. Los participantes que serán objeto del presente trabajo de investigación, constituyen una población muestra de entre veintiséis y treinta y dos años de edad. Dicha limitación y alcance, fue escogida para determinar la evolución del carácter inclusivo de la escolaridad y la educación, de manera que se pueda realizar un análisis comparativo con las

políticas y estándares que se aplican en la actualidad. A continuación, se presenta una lista detallada de los mismos, incluyendo sus nombres, edad, nivel de escolaridad y profesión u oficio:

Tabla 1

Descripción de los participantes

Nombre	Edad	Nivel de escolaridad	Tipo de colegio	Profesión y/u oficio
Leire	30	2º ESO	Público	Gureak
María	26	Grado Medio	Público	En paro
Javier	32	Grado Medio	Público	Capataz de parques y jardines

Nota. Los nombres que aparecen en la Tabla 1, son ficticios para proteger la privacidad del y de las participantes.

Leire: Es una chica de 30 años con discapacidad intelectual, tiene una trisomía en el cromosoma 22, denominada Ojo de gato, se le ha otorgado un 39% de discapacidad, ha requerido de determinados apoyos y atenciones educativas, en su día fue catalogada como alumna con necesidades educativas especiales. Ha estudiado en Escolapios y en Mendizabala, ha realizado un Taller de Artes Gráficas y ha trabajado en la B.H. y Nespresso, actualmente trabaja en Gureak.

María: Es una chica de 26 años con discapacidad psíquica, denominada TOC (Trastorno Obsesivo Compulsivo), estrabismo y sobrepeso, se le reconoce un 38% de discapacidad, ha precisado aplicarle determinados apoyos y atenciones educativas, en su día fue catalogada como alumna con necesidades educativas especiales. Ha estudiado en el colegio Sagrada Familia y ha hecho un ciclo formativo de jardinería (Programa de Empleo del ayuntamiento) y otro de peluquería (CIFP Río Ebro), actualmente está en paro.

Javi: Chico de 32 años, tiene discapacidad intelectual conocida como TLP, (Trastorno Límite de la Personalidad), e hipersensibilidad al abandono, se le ha concedido 54% de minusvalía, y ha necesitado determinados apoyos y atenciones educativas, en su día fue catalogado como alumno con necesidades educativas especiales. Primaria y Secundaria los cursó en San Ignacio y Nieves Cano respectivamente. Ha realizado diferentes cursos: electricidad, jardinería, carpintería, mantenimiento de albergue, guarda de seguridad, escolta privado, hostelería, atención sociosanitaria, tatuaje y anillador.

Registro Del Grupo De Discusión. El registro de observación se ha realizado mediante grabaciones de audio y su posterior transcripción. De esta manera, se utiliza un método mucho menos intrusivo que una grabación de vídeo (Callejo, 2001, citado por López, 2010), sin obviar ningún detalle y obteniendo toda la información disponible del grupo de discusión.

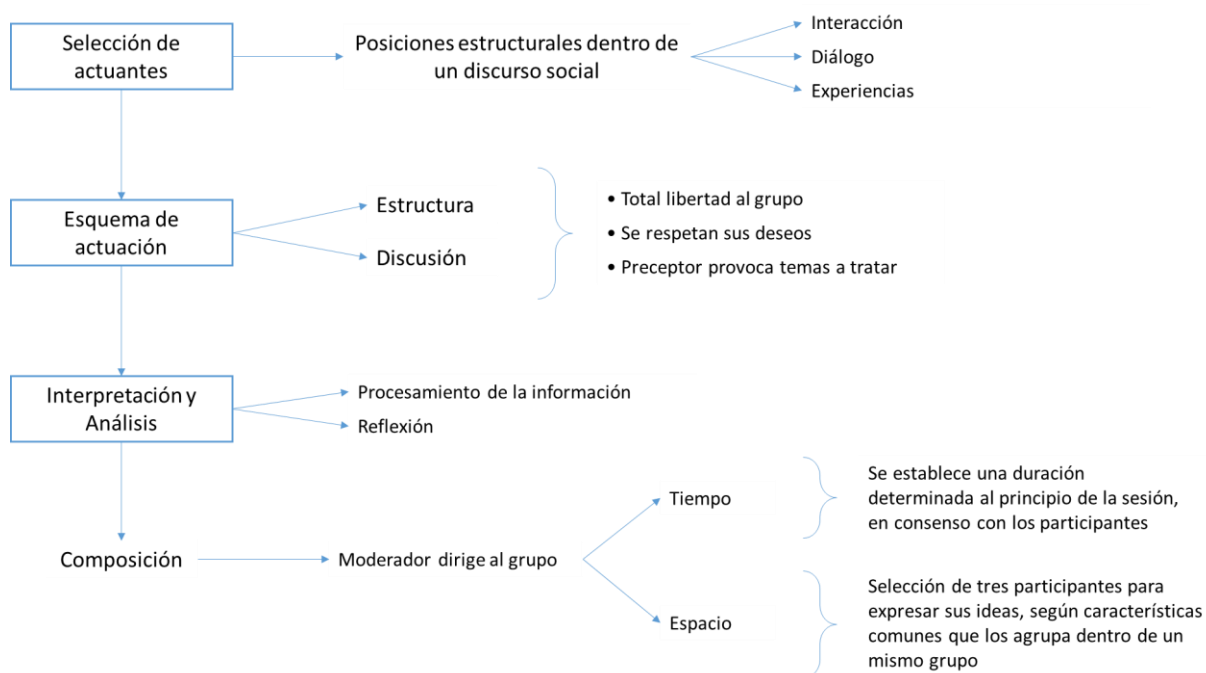
En posteriores apartados se procede a explicar cómo se ha organizado su análisis.

Claves Para La Preparación Y Realización Del Grupo De Discusión. Para trabajar con un grupo de discusión se siguen determinadas pautas tales como, diseño, composición, funcionamiento y análisis e interpretación.

El diseño comienza con la reflexión acerca del objetivo del estudio, el cual debe ser definido de forma clara para evitar futuras confusiones. El mismo consta de tres fases:

Figura 1

Claves para la preparación y realización del grupo de discusión



A continuación, el trabajo se enfoca en el funcionamiento. Se analiza el escenario, contemplando los personajes, el grupo como conjunto y sus relaciones, y la escena donde se lleva a cabo.

Ibáñez (1990, como se citó en Porto, 2014), define al grupo como imaginario, siendo las relaciones entre sus miembros asimétricas (transferencia y comunicación) y simétricas (fusión y degradación).

Por último, se estudian e interpretan los datos con el fin de comprender el discurso del grupo e identificar sus tendencias.

3.1.4. Análisis De La Información

En este trabajo, se cuenta con la presencia de una observadora. La actuación no se limitó a tomar nota sobre los turnos de intervención, sino que se realizó un trabajo de observación y extracción del mayor número de detalles posibles para trabajarlos posteriormente. Dicho registro, junto con el documento de transcripción de las sesiones, sirvió para el posterior análisis e interpretación del grupo de discusión. En esta misma línea, cabe señalar que el registro de los diálogos del grupo de discusión se llevó a cabo mediante una grabadora de audio. Sabemos que este método es mucho menos intrusivo que la grabación de vídeo mediante una cámara (Callejo, 2001, citado por López, 2010), es por ello que se decidió respetar la intimidad de los y las participantes.

Después, la atención se centró en los resultados obtenidos.

De acuerdo con Barbour, cualquier debate de grupo se puede denominar grupo de discusión, siempre que el investigador estimule activamente la interacción del grupo y esté atento a ella (Castaño Molina et al., 2017). Por lo tanto, aquí se tuvieron muy presentes las percepciones, sentimientos, comunicación no verbal, etc. Se ha intentado presentar una visión sistemática y práctica.

En primer lugar, se enfoca la transcripción. Ésta implica principalmente una reducción de datos. Con el fin de intentar perder el mínimo de información posible, se le asignan al observador u observadora, diferentes instrucciones y tareas. De este modo, se capta con detalle la situación real para poder recrearla posteriormente.

Seguidamente, se ha de tener en cuenta la perspectiva de la investigación para centrar la búsqueda y el enfoque en los discursos obtenidos en una misma dirección.

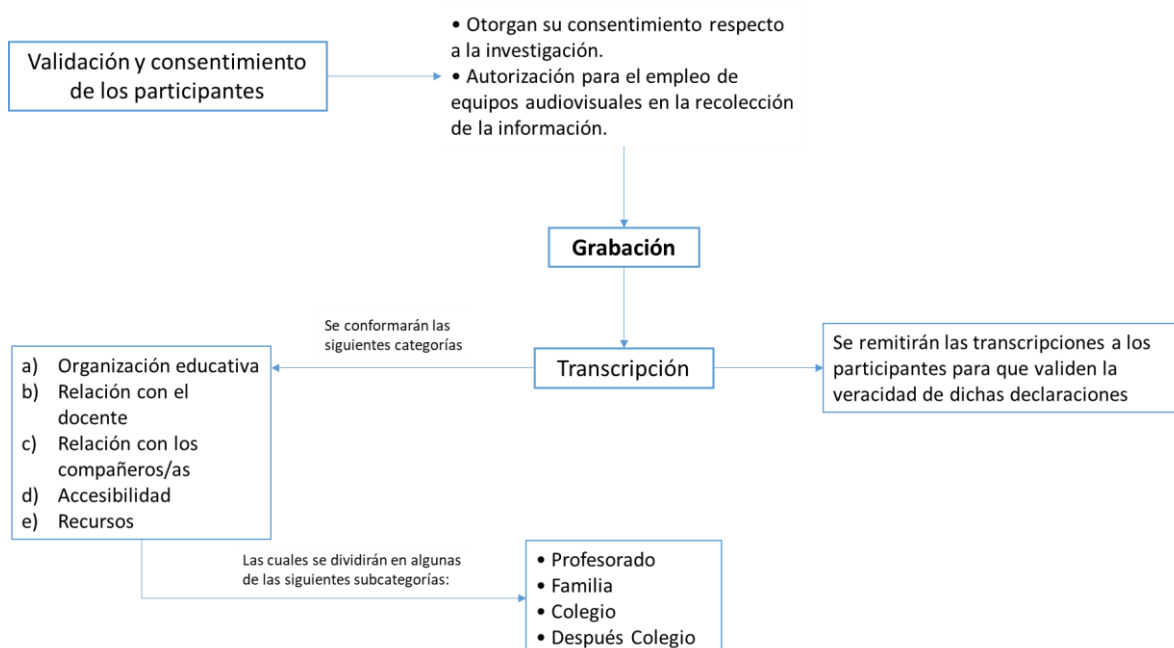
A continuación, recalcar que, la codificación y categorización se realiza desagregando el texto párrafo por párrafo, obteniendo así cada uno de los pequeños detalles aparecidos durante la discusión.

Finalmente, destacar el rigor científico de los grupos de discusión. Según Krueger (1991, p. 46, citado por López, 2010), “los grupos de discusión son válidos si se utilizan cuidadosamente para estudiar un problema en el que sea apropiado utilizar dicha técnica”, sin olvidar que “(...) en cuanto a la validez dependen no sólo de los procedimientos usados, sino también del contexto”.

Proceso De Análisis De La Información.

Figura 2

Análisis de la información. Validez y fiabilidad de la investigación



Según Pablo Cazau (2004), la categorización es el proceso por el cual se especifica cuáles serán las categorías de las variables a estudiar, mientras que las categorías son las diferentes posibilidades de variación que una variable puede tener.

Las categorías siguientes serán sobre las que haremos el análisis en el próximo apartado de exposición de resultados:

- a) Organización educativa.
- b) Relación con el docente.
- c) Relación con los compañeros/as.
- d) Accesibilidad.
- e) Recursos.

Como afirma Marín et al., (2016), categorizar consiste en “ponerle nombre” y definir cada unidad analítica y dentro de cada categoría se pueden definir subcategorías, de forma que el objeto de estudio sea accesible a quien investiga.

Para ejemplificar lo mencionado ut supra se procederá a enumerar algunas de las subcategorías empleadas en el siguiente apartado: Colegio, profesorado, familia y después del colegio.

Codificación. Retomando lo expuesto por Marín et al., (2016), una vez definidas las categorías de análisis se sugiere asignarles códigos que faciliten el manejo de la información. Estos códigos pueden ser numéricos, de letras u otros símbolos.

De acuerdo a lo que postula Yirda (2021), el código se define como una serie de símbolos que por separado no representan nada, pero al combinarlos, pueden generar un lenguaje comprensible sólo para aquellos que lo entiendan.

En relación con lo anterior, se aclara que, el primer código que se encuentra al comienzo de cada una de las categorías, se refiere al grupo de discusión. Como este trabajo consta del testimonio de un solo grupo, siempre se comenzará con GD1.

Tabla 2

Códigos para las categorías

Categoría	Código
Organización Educativa	OE
Relación con el Docente	RD
Relación con Compañeros/as	RC
Accesibilidad	A
Recursos	R

Tabla 3

Códigos para las subcategorías

Subcategoría	Código
Profesorado	P
Familia	F
Colegio	C
Después del Colegio	DC
Persona con Necesidades Educativas Especiales	PNEE

Tabla 4*Códigos para la actitud*

Actitud	Código
Actitud Proactiva	AP
Actitud Disruptiva	AD

Tabla 5*Códigos para los nombres*

Nombre	Código
Javier	J
María	M
Leire	L

Nota. Esta tabla muestra los códigos específicos de identificación de los nombres ficticios de las personas que han participado en la investigación.

3.1.5. Elaboración Del Informe De Resultados

Se elaborará un apartado con los resultados del estudio, presentando la información agrupada en las siguientes categorías: Organización educativa, relación con el docente, relación con compañeras y compañeros, accesibilidad y recursos.

Categorías. Los tópicos o temas a tratar, tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas personales, tendrán los siguientes objetivos:

- a) Organización educativa: determinar cuál es el ambiente o entorno escolar, tanto a nivel institucional (departamentos, áreas, cargos, jerarquía interna, etc.), como a nivel organizacional (currículo académico, oferta académica, proceso de selección y admisión, actividades curriculares y extracurriculares, etc.)
- b) Relación con el docente: determinar cuál es el rol que ejercía el profesor dentro y fuera de la clase, la relación existente entre el docente y el alumnado (especialmente con el participante de la investigación), nivel de apoyo, tipo de asistencia (académica, personal, etc.).
- c) Relación con las compañeras y compañeros: determinar las dinámicas existentes dentro y fuera de clase, tanto a nivel académico como a nivel personal. Tipo de actividades promovidas por los docentes y los resultados de dichas actividades. La existencia o no de

exclusión por grupos (y, de ser afirmativa su respuesta, cuál era la variable que condicionaba dicha exclusión) y su nivel de aceptación, etc.

- d) Accesibilidad: determinar las facilidades y posibilidades asociadas con el acceso a la educación, tanto en el sentido físico-litera (instalaciones y sedes educativas), como en el sentido sustancial (contenido, materiales, conocimientos, apoyo extra-curricular, etc.)
- e) Recursos: determinar la existencia de apoyos externos (es decir, independientemente del docente del curso), para la asistencia psicopedagógica, de orientación académica, psicológica, médica, social, etc.

A partir de la información obtenida en las distintas categorías, se pretende dar significado al conocimiento que los participantes crearon a través de su experiencia. Por tal motivo, la exposición de los resultados se agrupa en dos grandes dimensiones: las perpetuadoras de la exclusión y las transformadoras de la inclusión.

Las dimensiones transformadoras son aquellas que convierten la exclusión en inclusión. De acuerdo a los postulados de Booth y Ainscow (2000), las inclusivas son todas aquellas características que se implementan con el objetivo de que todos los niños, niñas y jóvenes desarrollen su etapa escolar de manera integral y conjunta. El principal enfoque de este tipo de dimensiones es recibir la educación en un mismo centro y aula y sin ningún tipo de separación, para que exista inclusión integral, completa, flexible y con gran atención a la diversidad.

Como su nombre indica, las dimensiones perpetuadoras son las que cooperan para que la exclusión persista. Aquí se incluyen todos los aspectos negativos de la educación. Estos son los que limitan el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales, donde la discapacidad se califica como algo individual y centrado en el déficit o carencia, además de evidenciar políticas educativas sectoriales en concordancia con Echeita et al., (2011).

4. Resultados

Los resultados obtenidos después de la ejecución de las dinámicas de grupos de discusión y entrevistas personales, serán comparados de manera independiente y de forma colectiva. Se realizará de esta forma para determinar el contenido de la información suministrada por cada participante según su ambiente personal y su conocimiento, pero también aquella que fue producto de un diálogo y debate. En los casos de las entrevistas personales, se compararán con las conclusiones y resultados obtenidos en los grupos de discusión, lo cual construirá una idea o noción que dé respuesta a los objetivos de la presente investigación. De esta forma, se podrá determinar el proceso evolutivo de las metodologías y estándares de inclusión, en comparación con las tendencias y normativas vigentes en la actualidad.

Los resultados se han dividido en dos grandes dimensiones: las excluseras y las inclusoras.

Las categorías de análisis son las siguientes:

- a) Organización Educativa.
- b) Relación con el docente.
- c) Relación con los compañeros/as.
- d) Accesibilidad.
- e) Recursos.

Cabe destacar que a su vez cada categoría se dividirá en subcategorías según corresponda y que asimismo, cada una de ellas tendrá un código determinado que permitirá identificarla con mayor facilidad. He aquí la enumeración de las mismas:

- a) El profesorado como inclusor.
- b) El profesorado como excluser.
- c) Las familias como inclusor.
- d) Las familias como excluser.
- e) Las compañeras y compañeros de clase como inclusor.
- f) Los compañeros y compañeras de clase como excluser.
- g) El contenido académico como inclusor.
- h) El contenido académico como excluser.

En una investigación particular como ésta, que se centra en la experiencia que tres personas con NEE han tenido a través de su vida escolar, se observa que, si bien los resultados del estudio se pueden dividir en las mencionadas categorías de análisis, al mismo tiempo es difícil encontrar el límite entre las mismas, puesto que terminan relacionándose entre sí. Se indaga en el rol de la institución educativa, lo cual se vincula con la relación de los estudiantes con su docente, el contenido académico aprendido, el trato de sus compañeras y compañeros de clase y también la

presencia de la familia. Es decir, que las conclusiones también pueden apreciarse desde una perspectiva holística.

4.1. Dimensión Perpetuadora

4.1.1. Organización Educativa

A continuación, se ponen de manifiesto testimonios que demuestran que la organización educativa, con su modelo jerárquico, la figura tradicional del profesor y la falta de colaboración por parte de las familias, son variables a ser contempladas en esta dimensión.

Las y los participantes han señalado la propia organización educativa, con sus mandos y sus jerarquías como algo excluyente, lo que en primer término se refleja en la actitud que adoptó el colegio respecto a su situación particular. Con mayor especificidad, se buscó saber si la institución les brindó la contención y el apoyo que necesitaban para recorrer su camino académico, o bien si se mostró indiferente y contribuyó a acentuar aún más la problemática.

En relación a ello, responden que no se organizaban actividades para trabajar la inclusión, ni en el aula ni en el patio. Comentan: “No, jamás” (GD1, OE.C.AD. L 00:27:36), o bien: “No. En los colegios que he estado yo no, no” (GD1, OE.C.AD.J 00:27:38).

Después de escuchar a los y las jóvenes se reafirma la presente dimensión, ya que en general la escuela no trabajaba la inclusión y, cuando lo hacía, era respecto a estudiantes que sufrían una patología más notoria que provocaba que los marginara del resto. Así una comenta: “Sé que había clases de especialidad, pero eran unas personas que estaban muy afectadas ya, que era una discapacidad que no eran ni capaces de hablar bien, o eran autistas o demás, entonces los tenían bastante apartados”. (GD 1, OE.C.AD.L 00:27:55).

Lo anterior se puede acompañar de una reflexión realizada por uno de los participantes: “Los trataban mal, de hecho ¿Por qué apartarlos? Simplemente porque tengan una discapacidad, porque no sepa hablar correctamente, porque tartamudea, ¿por qué? ¿Por qué lo tienes que separar del resto de...?”. (GD 1, OE.C.AD.J 00:28:18).

Los y las entrevistadas señalan que, la figura tradicional del profesor tampoco contribuye a la inclusión, puesto que uno de ellos comenta: “Yo con una profesora tuve demasiado problema porque no llegaba a entender la lección”. (GD1, OE.C.AD. J 00:35:39).

Después de fijarnos en el profesorado como subcategoría de la organización educativa, se habla de la familia, debido a que ambas instituciones deberían tener un nexo que las vincule y, a la inversa, el alumnado la identifica como barrera al no cumplir esta labor.

Como primera observación, se detecta que no existe unanimidad entre las voces del y las participantes. Las dos participantes, sienten que la familia les proporcionó atención y apoyo, el

tercer participante, por el contrario, ha sufrido recriminaciones y falta de comprensión por parte de la familia: “Sobre todo mis padres han demostrado mucha indiferencia. Es más, mi madre me lo llega a decir a diario, hoy mismo me lo ha dicho, de que sueña con mi funeral. Ja ja ja” (GD1, OE.F.J 00:07:33).

Se observa una nueva declaración que vuelve a considerar a la familia como agente exclusor, puntualmente y en referencia a la recriminación sufrida por parte de sus padres o madres respecto a la patología, un alumno dice: “Sobre todo mi familia, eh... me echaban en cara la discapacidad y entonces me dijeron que era un tipo de monstruo y entonces pues consideraba que, que no merecía vivir y entonces pues o bien consumía alcohol o bien consumía drogas”. (GD1, OE.F.J 00:22:41).

La falta de apoyo nuevamente se visualiza a continuación, donde el testimonio da cuenta de que el joven no podía expresarse libremente ya que tampoco estaba bien visto que recurriese al llanto. Así comenta: “De hecho si lloraba me golpeaban más, sobre todo mi padre. Mi abuelo no lo aceptaba, pero no llegó a levantarme la mano, no lo aceptaba, igual pues me dejaba solo y ya está”. (GD1, OE.F.J 00:12:58).

En determinados momentos, las malas experiencias vividas por los estudiantes a nivel general, tal cual han sido expresadas, tienen como consecuencia un sentimiento de frustración y depresión, y en otros casos repercute en ocasionar daños al propio cuerpo, al estar sobrepasados por la situación. Uno de ellos dice: “Entraba en coma etílico otras veces, simplemente por el hecho de no querer ir a clase, de no querer ver esa gente, y desearme a mí mismo la muerte porque tanto en la familia como en el colegio se me deseaba y entonces me veía como un monstruo, me veía mal y... de hecho, me echaban en cara la discapacidad”. (GD1, OE.F.PNEE.J 00: 22:28).

En uno de los casos, este maltrato sufrido se tradujo en el uso de estupefacientes como medio de escape. Algo que le llevó a la exclusión educativa y al riesgo de sufrir exclusión social. Comenta: “Y la droga lo que sí que me llevó a robos, a delitos un poco fuertes, algunos me han llegado a llevar al juzgado y a tener problemas serios. Y de ahí empezó el cambio de conducta, por la droga que has llevado, tiene un cambio de conducta y si no lo cambias pues vas a peor”. (GD 1, OE.F.PNEE.AD.J 00:08:40).

4.1.2. Relación Con El Docente

Lo detallado anteriormente, da pie al siguiente análisis, esto es, a profundizar en la experiencia del alumnado en la relación con el docente a cargo del curso, lo que también hace posible integrar la dimensión perpetuadora.

Se planteó el interrogante acerca del rol del maestro, si coopero para que estos estudiantes se sintieran a gusto en el momento de permanecer en el aula, a nivel académico y con el resto de sus

compañeros y compañeras, o si permaneció indiferente a sus necesidades. Aquí, se vuelve a manifestar esta dimensión, ya que no lograban comprenderlos como esperaban. Uno dice: “Pues ni los profesores entendían lo que me pasaba tampoco”. (GD1, RD.AD.L 00:00:54).

En determinados casos, esta falta de apoyo generó reacciones extremas en los entrevistados. Un entrevistado explica: “Lo que sí que ha generado el bullying en mí, es hipersensibilidad al abandono, porque, pues bueno, al no tener absolutamente ningún tipo de apoyo, por ningún lado, ni profesores ni padres, no he tenido una figura paternal correcta” (GD1, RD.AD. J 00:12:16).

Todos coinciden nuevamente en que el docente no colabora con la integración del alumnado: “Levantar la mano, y bueno pues unas cinco veces. Me preguntó si mis padres eran hermanos, y entonces ahí le tiré el pupitre y entonces pues típico, te expulsan”. (GD1, RD.AD.J 00:35:53).

He aquí un nuevo ejemplo que acentúa la mala relación entre el alumnado y el profesor, aunque en este caso también se extiende a la dirección del colegio, la psicóloga y la tutora. “La psicóloga, la directora, mi propia tutora, me daban la espalda. O sea yo me iba a quejar me han hecho esto. En cambio, luego se van a quejar de mí porque me estaba realmente defendiendo, y me caían unas broncas”. (GD 1, RD.AD. M 00:16:40).

4.1.3. Relación Con Los Compañeros/as

Teniendo en cuenta que, gran parte de la estancia escolar del alumnado, se suele limitar a lo acontecido dentro del aula, es el momento de indagar acerca de la experiencia de los tres entrevistados con sus compañeros y compañeras de curso. Los siguientes testimonios, a nivel individual y colectivo, demuestran que se trata de otro agente que perpetúa la exclusión.

Para el primer caso, nos sirve como ejemplo la siguiente cita, que evidencia un mal recuerdo no solo por actuar en su contra, sino también por la represalia realizada para obtener justicia: “Yo el peor recuerdo que he tenido fue justo en primero de la ESO y segundo día me robaron el móvil, un MP3 y la cartera, que justo llevaba pues el poco dinero que necesitaba para hacer la compra, y esto, y ya te he dicho que convivía más que nada con mis abuelos, entonces hacía la compra, pues me lo robaron todo. Lo pasé mal y así, pero, ¿qué pasa? Intenté recuperar, y vi a esa persona con el MP3, pues lo vi, vi quién me lo había robado, y vi que lo tenía, esto y entonces, en vez de enfrentarme a él o lo que sea, pues también lo robé, pero robé lo que es mío”. (GD1, RC.PNEE.AD.J 00:05:10).

Las anécdotas referidas a las malas vivencias con sus compañeros y compañeras en forma colectiva son muchas y, como se verá, sobrepasan a las buenas. Para continuar con esta investigación se seleccionan las más relevantes. En este testimonio entra en juego la discriminación

por el aspecto físico del o la estudiante, tomado como burla por parte de sus iguales. Una dice: “Siempre he destacado porque tengo más peso del habitual para una persona de mi edad. Entonces, ¿qué pasa?, que atacaban por ahí, por el tema del estrabismo y del sobrepeso. Y lo estuve pasando muy mal, pero cuando se incrementó mucho más el bullying, fue cuando llegué a tercero de la ESO”. (GD1, RC.AD.M 00:03:06).

El siguiente testimonio también pone de manifiesto el maltrato y hostigamiento sufrido por el alumnado integrante de la muestra, aquí, traducido en agresión física. Uno comenta: “Me tiraban que si bolitas con cerbatanas, que si escupitajos, que si me intentaban tirar por las escaleras, que si... Un día, intenté, subíamos del recreo, y con una pelota cada uno, me estuvieron tirando pelotazos a la cara, lo pasé súper mal. Y terminé repitiendo, y cuando repetí también más de lo mismo, pero es que ahí ya estaba tan harta que empecé a sacar carácter y a enfrentarme a todos, no de las mejores formas, pero ya era como esto ya es el súmmum, y sin más”. (GD1, RC.AD.M 00:03:52).

El siguiente fragmento no sólo expresa una mala experiencia del alumnado, sino también la desigualdad respecto a las consecuencias de un acto similar, y como tal, también refiere a la organización educativa y a su actitud. Una dice: “Me acuerdo de que me pintaron con un subrayador, un jersey y yo pues para defenderme le pinté también a la otra persona el jersey. Llamaron a mi casa y resulta que tuve que pagar el jersey, ¿a mí quién me pagó el Jersey? Nadie, y así muchas más cosas” (GD 1, RC.AD.M 00:04:32).

Fuera de la institución educativa, también se evidencian malas experiencias, más concretamente en la vía pública, lo que también conlleva a considerarlo como agente exclusor y configurarlo como una nueva división dentro de la actual categoría. Un alumno explica: “Pues en la calle me pilló bastante gente y lo que hicieron con un spray de pintura, de estos de pintar pared, de hacer grafitis y esto, me pintaron toda la cara entera, me prendieron fuego, me quemaron las pestañas y estuve una temporada sin poder salir a la calle, y esto, claro las pestañas claro protegen al ojo y tal” (GD1, RC.AD.J 00:05:32).

Otra parte de la entrevista realizada a las 3 personas que conforman la muestra, se centra en la personalidad y actitudes tomadas por los estudiantes. Se detecta unanimidad, en que todos ellos muestran debilidad al admitir que el ambiente en el aula repercutía en sus propias acciones, así es que una dice: “Me dejaba influenciar por cualquier persona. Entonces total que terminaba liándola”. (GD 1, RC.PNEE.AD.L 00:01:06).

Asimismo, se percibe una necesidad de aprobación, que en este caso lo condujo a dejar de lado sus obligaciones académicas para centrarse en un cambio de conducta. Uno comenta: “Simplemente por el típico de chaval que saca notazas pero no tiene a nadie y entonces para tener a alguien, quieren ser el peor de la clase para que le respeten un poco, pues algo así, algo así es”. (GD

1, RC.PNEE.AD. J 00:01:32); o bien: “Repetí, porque iba a clase, claro, sin ganas de nada”. (GD1, RC.PNEE.AD.M 00:03:19).

En ese momento, ya es posible incorporar una nueva subcategoría de análisis, relacionada con los sentimientos del alumnado y su actitud en forma disruptiva. Se vuelve a hallar concordancia entre los y las jóvenes que prestaron sus voces en un punto clave: el fastidio seguido del hartazgo por la situación adversa que vivían, ya sea en el colegio, con su familia o en la vida en general. Todo ello, los condujo a reacciones extremas que ellos mismos son capaces de reconocer, por ejemplo, una alumna dice: “Y terminé repitiendo, y cuando repetí también más de lo mismo, pero es que ahí ya estaba tan harta que empecé a sacar carácter y a enfrentarme a todos. No de las mejores formas, pero ya era como esto ya es el sùmmum, y sin más”. (GD1, RC.PNEE.AD. M 00:03:52).

El siguiente testimonio reafirma lo demostrado en el párrafo precedente:

“Luego encima lo típico, que te vas a defender tú y como tienes tanta mierda acumulada, explotas, y yo exploto con todo”. (GD1, RC.PNEE.AD.L 00:03:58).

El próximo fragmento manifiesta la actitud del alumnado como reacción causa-efecto, como respuesta desesperada a los maltratos y a no poder soportar más una situación desfavorable. Esta alumna también comenta: “Es que tu hija ha hecho esto, es que ha hecho lo otro, es que no sé qué. Pero, ¿no te das cuenta de que si he reaccionado así, es porque igual estoy recibiendo durante muchísimo tiempo machaque de toda una clase hacia mí?” (GD1, RC.PNEE.AD.M 00:04:14).

Otra de los aspectos factibles de análisis, consiste en profundizar en esa necesidad de aprobación mencionada. Ello se evidencia en la siguiente cita junto con el sentirse abrumado frente a un problema inesperado. Otra dice: “Pero tengo ciertas trabas que es que busco siempre la aceptación social. Siempre, es como que... yo por ejemplo, ahora rompo amistad con una amiga, y es como si se me cae el mundo encima. No puedo y empiezo, Jo.... vamos a arreglarlo, no sé qué, ahí es cuando me entra mi TOC porque me vuelvo tan persistente que puedo llegar a, entre comillas, a acosar...”. (GD1, RC. PNEE.AD.L 00:11:30).

4.1.4. Accesibilidad

En el presente apartado, se puntualizará en las voces del alumnado respecto a las posibilidades asociadas con el acceso a la educación, en lo relativo al espacio físico así como también en lo referente al contenido, conocimiento, y apoyo extracurricular, entre otros.

Hay coincidencia entre algunas voces que permiten deducir que nuevamente el entorno es perpetuador, debido a que, la riqueza es una variable influyente. Tanto es así que uno comenta: “Si tienes dinero te hacen caso los profesores si no, no, entonces mucha hipocresía. Si mucha inclusión y mucho todo pero en plan postureo”. (GD1, A.C.AD. J 00:29:17).

Otro testimonio refuerza la cita anterior y permite su articulación, ya que: “El antiguo director se regía por gente que tenía dinero, si tienes dinero te vamos a apoyar sino nada, sino no”. (GD 1, A.C.AD J 00: 29:38).

Para enfatizar esta coyuntura, el entrevistado profundiza en la anécdota y evidencia aún más la segmentación entre los y las estudiantes de la institución, puesto que uno dice: “Entonces a una persona con una discapacidad que le ayudes si te paga 1000 €, es un poco fuerte, entonces se vio un poco presionado por... por, por periodismo, por redes sociales y demás. Y de hecho pues ahora es un colegio religioso que es mucho peor todavía”. (GD1, A.C.AD. J 00: 30:27).

La siguiente anécdota no se refiere a hechos acontecidos en el colegio, aunque permite conocer la situación del alumnado que presenta una discapacidad, en el momento de acceder a un curso extracurricular, posibilidad denegada por su condición de salud, así comenta: “Me quise presentar a un curso porque quería estudiar y bueno pues avanzar para encontrar trabajo más que nada, un trabajo mejor que el Telepizza. Y bueno quise presentarme al curso y bueno pues el simple hecho de hacer el examen y esto me dijeron: “Pues lo siento, no puedes entrar al curso. Oye que nos has entregado unas hojas que pone que tienes discapacidad”. (GD1, A.DC.AD..J 00: 31:16).

4.1.5. Recursos

Esta es la última variable de análisis dentro de la dimensión perpetuadora, y busca determinar, si el alumnado podía recurrir a clases de apoyo independiente del docente del curso, esto es, si contaban con asistencia psicopedagógica, orientación académica, psicológica, médica, social, etc.

Puesto que esta dimensión de análisis es la excluyente, se seleccionarán los testimonios más relevantes, que posibilitan el análisis desde esta perspectiva, tal es el caso de este alumno: “No, yo me lo tuve que buscar por privado. Extraescolares, pero fuera del colegio. Lo tuve que buscar por privado porque es que no, no quisieron, no, no se implicaron, no. De hecho, me rechazaron en el aula de apoyo, de matemáticas, inglés, lengua y no me acuerdo cuál más asignatura, gimnasia creo que era”. (GD1, R.C. AD.J 00:33:36).

Se destaca que, dos voces de los entrevistados, se refieren a Gimnasia, como la clase que suspendían y donde también se sentían rechazados, uno comenta: “Allí es donde más se concentra la gente a insultarte. Entonces ahí es donde empecé con el primer corte, entonces, ahí empezó toda mi movida de y donde, ya no quisieron aceptarme en ningún aula ni nada”. (GD1, R.C.AD. J 00: 33:50). A su vez, el testimonio enfatiza que la clase de apoyo requerida, la encontró fuera de la institución: “No me acuerdo quién lo pagaba si mis padres o mis abuelos, al final no lo recuerdo,

pero sí que tuve que estar yendo a un... fuera del colegio, y pagando 500 €". (GD1, R.C.AD. J 00: 34:12).

Por su parte, la siguiente cita, también reafirma que el apoyo lo obtenían de forma extraescolar, tanto es así que una alumna comenta: "Cuando empecé con el bullying y repetí tercero, sí que hice apoyo pero en plan extraescolar, o sea pagando en una academia, y luego venía una chica a casa, una chica a darme clases extraescolares a casa, pero porque no estaba ahí pendiente de lo que tenía que estar en clase, y claro mi madre para conseguir que yo salve el curso, pues me contrató una profesora de apoyo pero para casa". (GD1, R.C.AD. M 00: 34:58).

4.2. Dimensión Transformadora De La Exclusión

4.2.1. Organización Educativa

La escuela como tal, puede ser definida como un ámbito perteneciente a la dimensión transformadora. Así lo representan las experiencias del alumnado que conforma la muestra objeto de estudio. Por ejemplo, en lo referido a la disposición de aulas de apoyo que favorecían el aprendizaje. Tanto es así que una alumna comenta: "En mi colegio, en primaria y en secundaria sí que hay aulas de apoyo, qué son para personas con discapacidad intelectual, pero no se les machacaba ni se les maltrataba, simplemente como que se les ayudaba porque ellos tenían una forma de aprender un poco más lenta, necesitaban más apoyo" (GD 1, OE.RD.AP.L 00:28:34).

Por otra parte, se destaca que en las tutorías de apoyo, también se dedicaban a hablar del respeto: "En las tutorías, en las tutorías sí que nos daban a veces charlas de... no de la inclusión, pero sí de aprender a respetarnos y tal, con lo cual, es el problema de que en ese colegio, Sagrada Familia, si sagrada lo que yo te diga, porque una hipocresía" (GD1, OE.RD.A.P.M 00:28:52).

Como sucedió al explicar la dimensión perpetuadora, aquí también es momento de mencionar a las familias de los y las estudiantes. En este caso, los testimonios difieren y demuestran haber encontrado apoyo en sus padres y madres, como respuesta a la pregunta sobre si el entrevistado y las entrevistadas, sienten que tuvieron ayuda por parte de alguien, por ejemplo una dice: "Yo con mis padres". (GD1, OE.F.AP.L 00:23:06); o bien: "Yo con mi madre, lo que pasa es que mi madre es tan zen". (GD1, OE.F.AP.M 00:23:18)

En el siguiente fragmento, se detecta no solo la preocupación de la progenitora, sino también la acción de ir al colegio a hablar de su hijo, lo que expresa el nexo entre la institución educativa y la familia, tal como se mencionó en la anterior dimensión: "Pues mi madre terminó hasta las narices de ir al colegio a hablar con la profesora, con mi tutora" (GD 1, OE.F.AP.M 00:04:03).

4.2.2. Relación Con El Docente

Como sucedió en la dimensión perpetuadora, es necesario analizar el vínculo que el joven y las jóvenes entrevistadas tuvieron con el profesorado del curso. Los buenos recuerdos sobre docentes y directivos que sí los ayudaron, integran la dimensión inclusiva de análisis, porque no solo mostraron interés, sino que además hubo una preocupación por conocerlos profundamente y apoyarlos en las tareas que eran de su agrado. Por ejemplo, uno dice: “Yo en secundaria la directora que me quiso ayudar y demás y esto, quiso averiguar cuáles eran mis gustos y demás. Yo tenía gusto por la música, especialmente lo que es el rap y entonces eh... me ofreció quedarme 2 horas más en el colegio, pero a cambio me dejaba escribir, me dejaba expresarme, me daba clases de cómo hacerlo, incluso grabamos una canción juntos. Sí, esa directora me ayuda mucho sí” (GD1, OE.RD.AP.J 00:37:26).

En las siguientes citas, también se confirma lo explicado anteriormente: “Me hubiera gustado que los otros profesores hubieran hecho como hacía la profe de Conocimiento del Medio”. (GD 1, OE. RD.AP.L 00:36:24); o bien: “Por ejemplo en conocimiento del medio sí, porque ibas a donde ella, y le preguntabas cualquier cosa y te lo aclaraba muy fácilmente” (GD1, OE.RD.AP.L 00:35:32).

Por último, otra de las voces recuerda que normalmente no levantaba la mano porque entendía los contenidos curriculares y cuando lo hacía, tenía una buena experiencia, así comenta: “Pero cuando levantaba la mano sí que me hacían caso. Y me decían para salir y todo” (GD1, OE.RD.AP. J 00:36:10).

4.2.3. Relación Con Los Compañeros Y Las Compañeras

Los testimonios que expresan el mal vínculo del alumnado con NEE con sus compañeros y compañeras, son notoriamente superiores a las buenas experiencias. No obstante, se hallan voces que se alzan al respecto y puntualizan en aquellas personas que les brindaron apoyo y protección, ya sea tanto a nivel individual como grupal.

Como integrante del colectivo individual la siguiente cita así lo confirma: “A ver, yo luego tuve a mi amiga Bea que coincidí con ella en secundaria, y ella sí que me defendía en la medida de lo posible, porque no estábamos juntas en clase pero en el recreo o lo que sea sí que intentaba defenderme y velar porque yo estuviese bien” (GD1, RC.AP.M 00:18:53).

La siguiente cita confirma lo expresado en el párrafo anterior: “Yo sí, yo sí que he tenido una persona que me apoyaba, que era un chaval que estaba peor que yo” (GD1, RC.AP.J 00:24:29).

Cabe destacar que, en el siguiente fragmento de la entrevista, también se aprecia la gratitud de la estudiante respecto a su amiga, y la apreciación de sus acciones, es tal que dice: “Yo me acuerdo lo que mi amiga Bea hizo más por mí y se lo agradeceré siempre” (GD1, RC.AP.M 00:25:10).

Como se explicó en la anterior dimensión, las voces citadas dan cuenta de la soledad y el desamparo como sentimientos predominantes en su día a día. Por ende, se sorprenden y hasta sienten desconfianza cuando se encuentran con una persona amable en un contexto de tranquilidad, por ejemplo, uno explica: “Que es lo único que me flipa, una persona tan tranquila. Cuando yo he tenido unas experiencias que ha sido todo el rato violencia. Entonces pues, entrar a una casa y ver calma, pues hasta me da miedo” (GD1, RC.PNEE.AP.J 00:13:52).

Asimismo, se consultó al y las estudiantes cómo era la relación con sus compañeras y compañeros de clase a nivel colectivo y aquí se encuentra un testimonio favorable, factible de ser contemplado en la dimensión inclusiva. Una comenta: “Yo de hecho, por ejemplo, tenía dos personas en clase que me ayudaban, que eran, que eran dos gemelas, no, gemelas si, gemelas, Esti y Blanca y luego pues alguno de también de... de la otra clase, de B, también me defendían algunos” (GD1, RC.AP.L.00:19:10).

4.2.4. Accesibilidad

Este apartado busca indagar sobre la accesibilidad referida a las instalaciones y sedes educativas, además de lo que respecta a contenidos. Con relación a este último, se hallan fragmentos que permiten que sea contemplado dentro de la dimensión transformadora.

Como respuesta a si el alumnado con NEE contaba con material adaptado respecto al resto de la clase, se afirma que: “Eran fichas aparte y luego pues también eh... a veces, pues seguía la clase con la profesora” (GD 1 A.C.AP. L 00:36:42). Por su parte, esta alumna manifiesta que en las demás asignaturas hacía lo mismo que el resto de la clase.

Al igual que en la dimensión perpetuadora, se encuentran testimonios, que se refieren a su vida después de la etapa educativa, donde pudieron acceder a determinados oficios después de su trayectoria escolar. De esta manera, lograron adquirir nuevos conocimientos, lo que los llevó a entusiasmarse en este camino: “Me hace ilusión tener ese título, no lo pondré seguramente en práctica, pero el saber que lo tengo y es, y si te gusta y esto es...” (GD 1, A.DC.AP. J 00:45:10).

Antes de exponer los resultados, se mencionó que esta investigación, podría abordarse desde una perspectiva holística, es por ello que, lo detallado ut supra junto con lo siguiente, pueden conformar una subcategoría dentro de la accesibilidad.

Existe el interés del alumnado en perfeccionarse en aquellas materias o temáticas en las que se sintieron más cómodos, resultando una experiencia favorable, tal es el siguiente caso: “Yo en las

clases en que me sentía más a gusto, después de terminar 4º de la ESO, me... cateé unas cuantas, directamente me metí a hacer un FP de peluquería, super a gusto, era la clase super unida, super bien” (GD 1, A.D C.AP. J 00:39:10).

En la anécdota anterior se profundiza en este mismo aspecto, cuando la estudiante comenta su decisión de inscribirse en la escuela de adultos para realizar la prueba de acceso a grado medio, la experiencia le resultó muy satisfactoria: “Estábamos la clase súper bien, súper unidos, de hecho, tengo una profesora, tuve una profesora de inglés y tal que se llamaba Eva que la tengo un cariño. Y... la escribí una carta a esa profesora porque la tuve muchísimo cariño, muy maja ella. Y... de hecho me presenté en Laredo a las pruebas de acceso a grado medio y saqué un siete y pico de media” (GD1, A.DC.AP. J 00:39:45).

A su vez, se encuentra que su deseo de aprendizaje se amplió a otros oficios y cursos, dándose un cambio de actitud, ya que, en un principio, la misma persona se mostraba reticente respecto al estudio. Este dice: “Yo demasiadas cosas, estudié electricidad lo primero, luego jardinería y mantenimiento de albergue. Luego he estado estudiando también guarda de seguridad y escolta privado, también me ha tocado estudiar hostelería (GD1, A.DC. AP.J 00:41:47). Sí, al final de no querer estudiar a estudiar todo. Y con lo último que he terminado el mes pasado ha sido el máster de tatuaje y ahora voy a empezar con el de anillador” (GD1, A.DC.AP. J 00:41:59).

La siguiente cita exhibe la trayectoria laboral de una de las entrevistadas, lo que también posibilita la relación con la accesibilidad: “Empecé a trabajar en la BH. Luego estuve en Nespresso, y luego de Nespresso, pues entre en Gureak” (GD1, A. DC.AP. L 00:44:31).

4.2.5. Recursos

Se llega así a la última arista del análisis, estos son los recursos de apoyo externos con los que contaba el alumnado y que no dependían del docente del curso, como por ejemplo, diversas asistencias (psicopedagógica, social, académica), que colaboraban con la mejora de su estancia en el centro educativo. Como integrantes de la dimensión transformadora, se encuentran los siguientes testimonios, debido a que el alumnado manifiesta que determinadas clases de apoyo eran tomadas en la propia institución educativa, otra comenta: “Yo por ejemplo eh... salía, en las clases de apoyo en el colegio, en el San Ignacio, salía a Lengua, a Mate y... creo que ya está” (GD1, R.C.AP.L 00:35:09), o bien: “Yo sí, en la educación para adultos en el EPA, ahí sí que he tenido apoyo, sí. Sí que he tenido refuerzo pero voluntario” (GD1, R.C.AP.J 00:35:21).

Aquí otra vez, se evidencia la existencia de varias clases de apoyo dentro del mismo colegio, lo que les permitió avanzar en su trayectoria académica, así dice: “Cuando salía de... de asignaturas.

La única asignatura así que hacía en clase era Naturales, Tecnología y Religión, las demás iba al Aula de Apoyo” (GD1, R.C. AP.L 00:38:42).

También se constata que disponían de material adaptado para seguir la clase, por ejemplo una comenta: “Eran fichas aparte y luego pues también eh... a veces, pues seguía la clase con la profesora” (GD1, R.C.AP. L 00:36:42).

A continuación, se amplían los recursos como dimensión inclusiva, ya que, frente al interrogante de si además de salir de clase para acudir al apoyo, contaban con otra aula que los asistiese, a ello respondieron afirmativamente: “Sí, yo al logopeda” (GD1, R.C.AP. J 00:40:29), o bien: “Yo también porque me costaba mucho pronunciar la R” (GD1, R.C.AP. L 00:40:34).

La siguiente voz, también dice haber concurrido al logopeda durante su niñez: “Pero yo más que nada por el tema de la psicomotricidad, la motricidad fina siempre la he tenido súper mal y los reflejos y tal súper mal” (GD1, R.C.AP. J 00:40:37).

Por último, un estudiante, también recuerda haber recibido asistencia psicológica y psiquiátrica tanto es así que: “Yo logopeda, psicólogo, psiquiatra, y luego no sé qué era una sala en la que me daban regalos y punto. Ja ja ja. Por hacer ejercicios y ya está” (GD1, R.C.AP.J 00:40:51).

5. Conclusiones

Como punto de partida, es importante recordar el postulado de Araque y Barrio de la Puente (2010), cuando refieren, que las necesidades especiales del alumnado, deben ser consideradas al diseñar un programa educativo inclusivo, además de adaptar las condiciones escolares para lograr satisfacerlas. Durante la investigación realizada y la exposición de los resultados obtenidos, se obtuvieron diversos testimonios que evidencian que esto aún no sucede. Por el contrario, el centro educativo se concibe en reiteradas ocasiones como una institución que contribuye a perpetuar la exclusión de los estudiantes.

Tal como afirma Castel (2004), nadie nace excluido, sino que ello responde a un proceso social construido en el tiempo, que conlleva a una educación ineficaz, que no contempla las necesidades de algunos sectores y que, como tal, incide negativamente en los y las estudiantes. Aquí entra en juego el rol desempeñado por el colegio, que no puso medios para evitar la dimensión perpetuadora, ni tampoco organizó actividades que contribuyesen a la inclusión de la totalidad de los y las estudiantes.

La globalización es un proceso que ha generado impacto, contribuyendo a concebir un nuevo paradigma educacional. Como dice Hernando (2015), en la construcción de la identidad individual y colectiva del alumnado, se promueve la integración de las familias y el profesorado como ejes transformadores de la educación. Estas tres aristas, ya no se conciben aisladamente, sino que componen un trinomio que debe cooperar en conjunto para potenciar las capacidades de cada niño o niña.

La investigación ha reflejado fallos en este último punto. Las voces, expresaron incompreensión por el docente a cargo del curso sin obtener su apoyo, lo que se extendió fuera del aula, ya que por su parte, psicóloga, directora y tutora les dieron la espalda. Asimismo, la actitud de la familia en este aspecto, se cuestiona debido a que han afirmado sufrir indiferencia por parte de sus madres o padres, recriminación por la discapacidad sufrida e incluso violencia.

Esto último dejó huella en la personalidad del alumnado con NEE, el ambiente adverso les ha significado frustración y depresión, y en más de una ocasión, han tenido respuestas impulsivas por hallarse sobrepasados. En sus propias palabras: “Que entraba en coma etílico otras veces, simplemente por el hecho de no querer ir a clase, de no querer ver esa gente, y desearme a mí mismo la muerte porque tanto en la familia como en el colegio se me deseaba”. (GD1, OE.FPNEE.J 00: 22:28).

Como afirma la Cruz Roja (2004), estos grupos se enfrentan a numerosos retos a la hora de inscribirse en el sector educativo y si se retoma el postulado de Castel sobre la exclusión como proceso social, es necesario hacer mención al difícil trayecto académico de los y las estudiantes con

NEE, y también en la relación con sus compañeros y compañeras del aula. Se exhibieron diversas anécdotas donde el bullying, el hostigamiento físico y las represalias por ser distintos, fueron habituales. Asimismo, si existía una actitud de reacción causa-efecto, en respuesta a la situación perjudicial vivida, el colegio volvía a darles la espalda. Se destaca que también existen anécdotas que conforman buenos recuerdos y agradecimiento para aquellas y aquellos que les ayudaban y defendían, aunque son notoriamente inferiores y en ellas se profundizará más adelante.

El trato recibido por compañeras y compañeros, es otro aspecto influyente en la personalidad y actitud del o la estudiante, cada experiencia genera una consecuencia, y en la entrevista se observan fragmentos donde se comenta que el mencionado bullying, provocó hipersensibilidad al abandono, pues no contaban con ningún tipo de apoyo.

Esta investigación ayuda a comprender que, palabras como soledad y desamparo, formaban parte de la vida diaria del alumnado. Esa desconfianza tácita también se trasladaba cuando alguien quería ayudarles de forma natural, ya que en su cotidianidad estaban acostumbrados a lo opuesto.

La sociedad asiste a un cambio de paradigma que alcanza y transforma a la educación. Hoy se pone el foco en la diversidad y tal como expresa Moliner et al., (2010), uno de los mayores desafíos para los centros educativos, además del aspecto presupuestario, es lograr una escuela inclusiva. Si se crea un nexo entre lo anterior y lo postulado por Isabel Morido Neila, se comprende que en ella no debería haber segregación ni necesidad de integración, al ser una institución que incluye a todos.

Para contribuir a una visión superadora que acompañe al proceso de modernización, Guzmán y Sánchez (2006), determinan que es el profesorado quien debe afianzarse en una educación inclusiva, teniendo la capacidad de adaptarse a lo que necesita cada alumno o alumna. A esto se le agrega el aporte de Hernando (2015), en relación con la propuesta de cambio metodológico basado en las habilidades de pensamiento e inteligencias múltiples, donde “cada docente cuenta con su caja de herramientas”.

Gracias a los testimonios del alumnado, también se encuentra que hubo docentes que mostraron interés en conocerlos, además de ayudarles a mejorar su estancia en el colegio. Existía amabilidad dentro del aula, cuando él o la estudiante tenían una duda respecto al contenido académico: “Por ejemplo en conocimiento del medio sí, porque ibas a donde ella, y le preguntabas cualquier cosa y te lo aclaraba muy fácilmente”; (GD1, OE.RD.AP. L 00:35:32).

Lo desarrollado ut supra contempla a la dirección de la institución, ya que hay un testimonio que refiere a una directora, quien averiguó qué gustos personales tenía el alumno, y posibilitó que contase con tiempo extraescolar para desarrollar sus habilidades y expresarse en libertad. Esto se articula con lo expuesto por Gómez (2005), quien manifiesta que es necesario que la diversidad se

atención desde la escuela, como un conjunto de actuaciones, medidas organizativas, apoyos y refuerzos, para brindarle al alumnado una respuesta precisa a sus necesidades educativas, generales y particulares. Se puede observar que en determinados casos aislados esto comienza a materializarse.

Araque y Barrio de la Puente (2010), también coinciden en la importancia de considerar las necesidades especiales de cada alumno o alumna. Ello puede evidenciarse en el diseño de un programa adecuado y en la disposición de recursos que permitan avanzar hacia una educación inclusiva. Algunas experiencias demuestran fallos en esta arista, habiendo tenido que recurrir a apoyo extracurricular de pago, ya sea en una academia o profesor particular, porque el colegio no brindaba asistencia.

Es apropiado retomar lo expuesto por Cruz Roja (2004), cuando manifiesta que, para este grupo minoritario, inscribirse en el sistema educativo, constituye un desafío por la falta de acondicionamiento físico de unas instalaciones que, efectivamente respondan a sus necesidades, o por los fallos del programa metodológico de aprendizaje.

Si bien existen organizaciones no gubernamentales dedicadas a brindar servicio de ayuda en el ámbito de la escuela, surgen inconvenientes como los expuestos.

Se aclara que, a pesar de lo anterior, otros estudiantes dicen haber asistido a clases de apoyo dentro de la institución educativa, además de recibir material adaptado mediante fichas especiales. Asimismo, contaron con la asistencia del logopeda, psicólogo y psiquiatra. Esto es favorable, y contribuye a ese cambio tan necesario, el cual según Max Weber, no solo se deriva de necesidades o posiciones económicas, sino que varía también de acuerdo a la moral, valores, ética e ideas de cada individuo.

Llegando al final de esta investigación, se destacan las palabras de Bolívar (2005), cuando manifiesta la importancia de un sistema educativo que promueva la igualdad y la calidad de enseñanza para todo el alumnado, apartándose de la exclusión social y personal.

6. Bibliografía

- Araque Hontangas, N., y Barrio de la Puente, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social*, 4.
https://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/13_N4_PrismaSocial_natividad_joseluis.pdf
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42–69.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103205>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE. http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf
- Calderón, G. (2018). *Cambio social*. Euston. <https://www.euston96.com/cambio-social/>
- Canales Serrano, A. F. (2013). La modernización del sistema educativo español, 1898–1936. *Bordón Revista de Pedagogía*, 65 (4), 105–118.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2013.65407/11818>
- Carneiro, R., Toscano, J. C., y Díaz, T. (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Fundación Santillana. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/latic2.pdf>
- Castaño Molina, M. Á., Carrillo García, C., Martínez Roche, M. E., Arnau Sánchez, J., Ríos, M. I., y Nicolás Viguera, M. D. (2017). *Guía práctica de grupos de discusión para principiantes*. Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia.
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/54260/3/GU%c3%8dA%20PR%c3%81CTICA%20DE%20GRUPOS%20DE%20DISCUSI%c3%93N%20PARA%20PRINCIPIANTES.pdf>
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55–86). Gedisa.
- Cazau, P. (2004). Categorización y operacionalización. *Investigación Educativa Duranguense*, 3.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880797.pdf>
- Cervantes Barba, C. (2002). El grupo de discusión en el estudio de la cultura y la comunicación. Revisión de premisas y perspectivas. *Revista Mexicana de Sociología*, 64(2), 71–88.
<https://www.jstor.org/stable/3541495>
- Cruz Roja. (2004). *Colectivos vulnerables*.
<https://www.cruzroja.es/principal/documents/16917/223102/02+VULNERABLES.PDF/>
- Duek, C., e Inda, G. (2006). La teoría de la estratificación social de Weber: un análisis crítico. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 11, 5–24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45901101>
- Echeita, G., Parrilla, Á., y Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *Revista RUEDES de la Red Universitaria de Educación Especial*, 1(1), 35–53.

- http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3594/echeita-parrilla-carbonell-educacionespecialadebate.pdf
- Flecha, R., Vargas, J., y Dávila, A. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: La investigación WORKALÓ. *Lan Harremanak - Revista de Relaciones Laborales*, 11, 21–33.
https://ojs.ehu.eus/index.php/Lan_Harremanak/article/view/5079/4933
- Gómez González, A., y Javier Díez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: Transformaciones y cambios en el siglo XXI. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 10(3), 103–118. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/3964/3986>
- Gómez Montes, J. M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso: Revista de Educación*, 28, 199–214.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1370936.pdf>
- González Lara, A. R. (2009). La influencia de la familia en la educación infantil. *Innovación y Experiencias Educativas*, Nº 20 - Julio 2009.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_20/ANA_ROCIO_GONZALEZ_1.pdf
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1–9.
<https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/7/8>
- Guzmán Silva, S., y Sánchez Escobedo, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15508202>
- Hernando Calvo, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI*, 1. Fundación Telefónica.
https://www.magisterio.com.co/sites/default/files/document/viaje-interactivo-18-01-16_1_1.pdf
- Jiménez, M., Luengo, J., y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>
- Karrera Juarros, I., y Arguiñano Madrazo, A. (2018). Escuelas inclusivas en el País Vasco. En H. Arancibia Martini, P. Castillo Armijo, y J. Saldaña Fernández (Coords.), *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos* (pp. 139–173). Universidad de Valparaíso.
- López Francés, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: Aplicación a un caso. *EDETANIA*, 38, 147–156.
<https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/303/265>

- Marín López, A., Hernández, E., y Flores, J. (2016). Metodología para el análisis de datos cualitativos en investigaciones orientadas al aprovechamiento de fuentes renovables de energía. *KOINONIA. Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Turismo, Ciencias Sociales y Económica, Ciencias del Agro y Mar y Ciencias Exactas y aplicadas*, 1(1).
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7062638.pdf>
- Moliner Miravet, L., Moliner García, M. O., y Sales Ciges, A. (2010). Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa. *Culture and Education: Cultura y Educación*, 22(3), 283–296.
<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/122323/46010.pdf?sequence=1>
- Morido Neila, I. (s. f.). *La atención a la diversidad en la educación del siglo XXI*. Instituto Internacional de Altas Capacidades. http://webdocente.altas-capacidades.net/Aprendizaje%20cooperativo/La_Atencion_a_la_diversidad_en_la_educacion_del_siglo_XXI.html
- Naciones Unidas. (2020). *Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible ODS. Objetivo 4: Educación de Calidad*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Ocampo, J. A. (2002). *Globalización y desarrollo*. CEPAL.
https://www.cepal.org/sites/default/files/presentation/files/xxix_presentacionjaoglobalizacion060502.pdf
- Olazar Duñabeitia, A. (2019). *Hezkuntza berrikuntza zailtzen duten dimentsio perpetuatzailak eta errazten duten dimentsio eraldatzaileak* [Tesis de Grado, Universidad Pública del País Vasco].
- Ortollado Rivas, B. E. (2020). *Sociología 3er. curso Plan Específico*. Ministerio de Educación y Ciencias.
https://aprendizaje.mec.edu.py/dw-recursos/system/materiales_academicos/materiales/000/010/671/original/Sociolog%C3%ADa_3er._curso_Plan_Espec%C3%ADfico_14_de_septiembre_2020.pdf
- Pizarro Laborda, P., Santana López, A., y Vial Lavín, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271–287.
<https://www.redalyc.org/pdf/679/67932397003.pdf>
- Porto Pedrosa, L., y Ruiz San Román, J. A. (2014). Los grupos de discusión. En K. Sáenz López y G. Támez González (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas* (pp. 253–273). Tirant Humanidades. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49454/1/2014%20grupos%20discusion%20-%20Porto%20Ruiz%20San%20Roman.pdf>

- Sánchez Teruel, D., y Robles Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24–36.
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>
- Soto Calderón, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 3(1).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44730104>
- UNESCO. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*. Servicio de información sobre discapacidad.
https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23194/superar_la_exclusion_mediante_planteamientos.pdf
- Yirda, A. (2021). *Definición de Código*. Concepto Definición. <https://conceptodefinition.de/codigo/>

7. Anexos

7.1. Grupo De Discusión

7.1.1. Participantes del Grupo de Discusión

Entrevistadora: Ania

Entrevistados: Leire, María y Javier.

7.1.2. Transcripción Literal Del Grupo De Discusión

Ania: Hola. Buenas tardes, yo soy Ania.

Leire: Yo soy Leire, y tengo un 39% de discapacidad. 00:00:04 Y tengo... cromoso... ¿Cómo se dice? cromosomopatía 22. 00:00:04/00:00:08

Ania: ¿Ojo de gato...? 00:00:08/00:00:09

Leire: Ojo de gato o algo así. (30 años) 00:00:09/00:00:14

María: Pues bueno, yo me llamo María, tengo 26 años, un 38% de discapacidad por trastorno obsesivo compulsivo. 00:00:14/00:00:18

Javier: Yo Javier, Javier González, TLP, trastorno límite de la personalidad, y aparte hipersensibilidad al abandono. 54%. 32 años. 00:00:18/00:00:27

Ania: Vamos a hablar de cuando estabais en el colegio, ¿os acordáis un poco de cuando estabais allí? 00:00:28/00:00:40

Javier: Yo sí. 00:00:42

María: Sí. 00:00:43

Leire: Sí. 00:00:44

Ania: ¿Por ejemplo? 00:00:45/00:00:46

Javier: En primaria lo pasé mal, de primero a cuarto de la ESO lo que es, lo pasé bastante mal. 00:00:46/00:00:51

Leire: Pues ni los profesores entendían lo que me pasaba tampoco. 00:00:51/00:00:54

Era bastante estudiante pero es que me dejaba influenciar por cualquier persona. Entonces total que terminaba liándola. 00:00:54/00:01:06

En cuarto de primaria terminé repitiendo curso pero porque es que ahí cambié por completo, 00:01:07/00:01:14 porque bueno ahí es cuando empecé a fumar, prácticamente. Simplemente por el típico de chaval que saca notazas pero no tiene a nadie y entonces para tener a alguien, quieren ser el peor de la clase para que le respeten un poco, pues algo así, algo así es, algo así. 00:01:17/00:01:32 Entonces terminé repitiendo pero me daba igual, y así. 00:01:32/00:01:36 Y luego ya para sexto de primaria terminé con las drogas, empecé ya con drogas. Empecé con marihuana.

No es que lo pasara... la primera experiencia no fue buena con la marihuana, pero luego seguí, en vez de parar y aprender, pues seguí consumiendo y demás. Y ya en la ESO ya fue, otro tipo de drogas un poco más serias, bastante más serias. 00:01:36/00:02:04

Ania: ¿Y tú Leire? 00:02:04

Javier: De primaria, ¿de qué te acuerdas? 00:02:04/00:02:06

Leire: Me hacían bullying. 00:02:07/00:02:08

Javier: ¿Motivo? 00:02:08

Ania: ¿Qué te hacían? Cuéntame. 00:02:09

Leire: Pues querer tirarme por las escaleras, romperme los libros, la mochila, tirármela por la ventana. 00:02:10/00:02:17

María: Yo en el colegio, en primaria, bastante bien. Cuando fue peor fue en la ESO, pero en primaria sí que es verdad que recibí algo de bullying 00:02:19/00:02:29 porque... yo, como te decía antes soy una persona que, no me cuesta nada interiorizar las cosas, sé aprenderlas, retengo muy bien. 00:02:29/00:02:39 ¿Qué pasa?, que claro, no se van a meter conmigo por lo mental, porque ¿en qué me va a afectar? ¿Por qué se meten?, por lo físico. 00:02:39/00:02:47 Siempre he destacado porque tengo más peso del habitual para una persona de mi edad. Entonces, ¿qué pasa?, que atacaban por ahí, por el tema del estrabismo y del sobrepeso. Y lo estuve pasando muy mal, pero cuando se incrementó mucho más el bullying, fue cuando llegué a tercero de la ESO. 00:02:47/00:03:06

Pero se incrementó mucho más en la ESO, cuando... yo sacaba dieces sin tener casi que estudiar. Repetí, porque iba a clase, claro, sin ganas de nada. 00:03:06/00:03:19 Me tiraban que si bolitas con cerbatanas, que si escupitajos, que si me intentaban tirar por las escaleras, que si... un día, intenté, subíamos del recreo, y con una pelota cada uno, me estuvieron tirando pelotazos a la cara, lo pasé súper mal. 00:03:20/00:03:35 Y terminé repitiendo, y cuando repetí también más de lo mismo, pero es que ahí ya estaba tan harta que empecé a sacar carácter y a enfrentarme a todos. No de las mejores formas, pero ya era como esto ya es el súmmum, y sin más. 00:03:35/00:03:52

Luego encima lo típico, que te vas a defender tú y como tienes tanta mierda acumulada, explotas, y yo exploto con todo. 00:03:52/00:03:58 Pues mi madre terminó hasta las narices de ir al colegio a hablar con la profesora, con mi tutora, 00:03:58/00:04:03 es que María ha hecho esto, es que María ha hecho lo otro, es que no sé qué. Pero, ¿no te das cuenta de que si he reaccionado así, es porque igual estoy recibiendo durante muchísimo tiempo machaque de toda una clase hacia mí? 00:04:03/00:04:14

Me acuerdo de que me pintaron con un subrayador, un jersey y yo pues para defenderme le pinte también a la otra persona el jersey. Llamaron a mi casa y resulta que tuve que pagar el jersey, ¿a mí quién me pagó el Jersey? Nadie, y así muchas más cosas. 00:04:14/00:04:32

Ania: ¿Y a ti? (Dirigiéndome a Javier). 00:04:32/00:04:34

Javier: Yo el peor recuerdo que he tenido fue justo en primero de la ESO, el segundo día me robaron el móvil, un MP3 y la cartera, 00:04:34/00:04:42 que justo llevaba pues el poco dinero que necesitaba para hacer la compra, y esto, y ya te he dicho que convivía más que nada con mis abuelos, entonces hacía la compra, pues me lo robaron todo. Lo pasé mal y así, pero, ¿qué pasa? 00:04:42/00:04:56 intenté recuperar, y vi a esa persona con el MP3, pues lo vi, vi quién me lo había robado, y vi que lo tenía, esto y entonces, en vez de enfrentarme a él o lo que sea, pues también lo robé, pero robé lo que es mío. 00:04:56/00:05:10

¿Qué pasó?, que bueno, pues en la calle me pilló bastante gente y lo que hicieron con un spray de pintura, de estos de pintar pared, de hacer grafitis y esto, me pintaron toda la cara entera, me prendieron fuego, me quemaron las pestañas y estuve una temporada sin poder salir a la calle, y esto, claro las pestañas claro protegen al ojo y tal. 00:05:12/00:05:32

Luego tuve que estar en el hospital, porque inhalé toda la pintura por dentro y por la boca y esto. Y es la peor experiencia y claro, en ese momento sí que saqué mala leche, pero saqué una navaja, y lo que hicieron era, pues entre 5, pues al contenedor de basura, con lo cual, que pasó el camión de la basura y caí al camión. Y lo pararon pues porque sí. Porque lo pararon, porque se dieron cuenta o algo, tuve suerte y lo pararon. Pero ¿qué pasó?, que es que... salí del camión y pues como comprenderás me quería quitar la pintura de la cara y demás, lo que quería... agua. 00:05:32/00:06:08

Fui al centro cívico, que es el centro cívico Hegoalde, y resulta que ahí trabaja pues una vecina de mis padres, una vecina de mis padres y demás. Y le pedí por favor ayuda, era tarde, claro, nueve de la noche, nueve y media... pues ya cierran casi los baños y tal, le pedí que me lo abriera y esto para esto... 00:06:08/00:06:27

¿Quieres ayuda? 00:06:27

Y claro pues, con la situación que había pasado y esto, quería ayuda. ¿Qué hizo?, llamar a mis padres. Mi padre vino en mi busca. Y nada vivimos a escasos metros, 100 metros. Y bueno pues mi padre en vez de comprenderme, lo que hizo es darme otra paliza, de la cual lo que hice es fugarme de casa. 00:06:27/00:06:37

Me fugué de casa, eh, me estuvo buscando la policía, la cual yo intentando que la policía no me pille, pero al final me pillaron. 00:06:40/00:06:48 Y bueno me llevaron a casa y esto y ahí la policía empezó a sospechar y demás. Y me metieron con servicios sociales. 00:06:48/00:06:56 Y al

final tuve que estar viviendo con los abuelos y demás. 00:06:56/00:07:00 Y una temporada buena, y vieron que mis padres tampoco eran muy responsables, les daba igual todo, prácticamente.

00:07:01/00:07:08 De hecho, tengo todo el cuerpo lleno de marcas, cicatrices y esto, cortes, lo cual he necesitado puntos, por estos estuve ingresado de hecho, porque perdí demasiada sangre.

00:07:08/00:07:19 Y en todo momento, sobre todo mis padres han demostrado mucha indiferencia. Es más, mi madre me lo llega a decir a diario, hoy mismo me lo ha dicho, de que sueña con mi funeral. Ja ja ja. 00:07:19/00:07:33

Ania: Y a la hora de ir a vivir con tus abuelos, ¿Ha ido mejor la cosa? Que fue justo cuando estabas estudiando... 00:07:33/00:07:41

Javier: Eh, bueno pues te encuentras con que sí, tienes a tus abuelos y tal, que sí, que te quieren y tal, pero cuando empieza una enfermedad, de mi abuela que era Alzheimer, pues al principio claro, yo era un crío y no entendía lo que era el Alzheimer, y mi abuelo pues que tenía demencia senil y uff... si hacía lo que podía el hombre y tal, pero es que no esto. 00:07:42/00:08:02

Entonces decidí dejar de estudiar y ponerme a trabajar. 00:08:02/00:08:06 Y bueno pues el dinero que ganaba se lo quería dar a mis abuelos. 00:08:08/00:08:11 Mi abuelo jamás me lo pidió, me lo rechazaba, entonces, me colaba en la habitación y se lo metía en los bolsillos y demás, hacía un poco trampa. 00:08:11/00:08:20

Pero bueno, lo que más le dolió a la familia, bueno por lo menos, mis abuelos y esto, que se enteraron que consumía drogas. 00:08:22/00:08:29 Y la droga lo que sí que me llevó a robos, a delitos un poco fuertes, algunos me han llegado a llevar al juzgado y a tener problemas serios. 00:08:29/00:08:43 Y de ahí empezó el cambio de conducta, por la droga que has llevado, tiene un cambio de conducta y si no lo cambias pues vas a peor. 00:08:43/00:08:40

Ania: ¿Y crees que eso de tomar drogas, ha podido llegar a ser, por el bullying que te hacían en el colegio? 00:08:40/00:08:47

Javier: Si, de hecho, bueno yo al principio, no tenía tanta discapacidad, ahora tengo cincuenta y cuatro por ciento, de hecho ya me ha caducado, me tienen que volver a valorar. 00:08:47/00:08:55 Ya me han dicho que estoy peor todavía. Porque vivir en la calle no es cómodo, se pasa muy mal. 00:05:55/00:09:02 Pero bueno al principio solo tenía un treinta y cuatro por ciento. Y el mínimo que conceden es al treinta y tres por ciento, vamos como si tuviera solamente un uno por ciento. 00:09:02/00:09:12

Al cabo de dos años me vuelven a hacer las pruebas y de un treinta y cuatro paso a un cincuenta y cuatro. ¡Veinte puntos más! 00:09:12/00:09:21

Entonces, pues bueno, no es fácil asimilar que tienes una enfermedad, te reconocen que sí, que es por el colegio, que es por todo lo que has pasado en la vida, y que las drogas tampoco

ayudan, ja ja ja. 00:09:21/00:09:34 Lo que hacen es aumentar casi la discapacidad. Ahora me he juntado con una pareja que más o menos es decente, es que no tolero que no me deje fumar tabaco. Todavía me cuesta asimilarlo. Ja ja ja. 00:09:34/00: 09:54

Ania: ¿Y a vosotras, cuando os hacían estas cosas, el bullying y así, que es lo que hacíais? 00:09:54/00:09:59

Javier: Yo por lo menos, me callaba al principio y esto, pero lo descargaba en casa. No es lo mismo chavales de la calle que no sabes lo que te pueden hacer, a en casa que es en plan, tu madre y tu padre ¿qué te van a hacer? ¿Qué? 00:09:59/00:10:12

Leire: Pegarte de ostias. 00:10:12/00:10:13

Javier: ¿Te castigan? Coges y sales, punto, ya está. No les haces caso. ¿Qué te levantan la mano? Se la devuelves. Y al final terminas maltratando a la familia. 00:10:13/00:10:21

María: Yo al principio lo que hacía, era, voy a hacer como que no me afecta, voy a pasar del tema, ya se cansarán, no se cansaban. 00:10:21/00:10:32

Probé la técnica de no me afecta y me estoy riendo de lo que me estás diciendo contigo. ¿Sabes?, por ejemplo, me está diciendo foca no sé qué, no sé qué, no sé cuál, y que me parto el culo contigo para que veas que no me está haciendo daño. Seguían, al final me terminé cansando, y terminé pues repartiendo. 00:10:32/00:10:47 Ja ja ja. No es a lo mejor bien, ni la mejor opción, pero era como... ya, hasta aquí, hasta aquí llegó. 00:10:47/00:10:54

Esto me ha repercutido en una forma en que... yo no sé si con el TOC se nacerá o, es algo que se desarrolla con las vivencias y experiencias, no tengo ni idea, tampoco lo he investigado mucho. Pero eso a mí, ha generado, que tengo ansiedad, soy una persona que gracias a ello, tengo mucho carácter. 00:10:54/00:11:16

Pero tengo ciertas trabas, que es que busco siempre la aceptación social. Siempre, es como que... yo por ejemplo, ahora rompo amistad con una amiga y es como si se me cae el mundo encima. No puedo y empiezo, Jo..., vamos a arreglarlo, no sé qué, ahí es cuando me entra mi TOC porque me vuelvo tan persistente que puedo llegar a, entre comillas, a acosar, 00:11:30 porque estoy persistiendo mucho a la otra persona, cuando igual la otra persona está pasando de mí. Lo paso muy mal, ahí es donde entra mi TOC, pero es lo que desencadena de mí, el bullying lo que... el bullying que me han hecho. 00:11:16/00:11:36

Ania: Que puede ser ¿no? Que el bullying te haya generado esto. 00:11:36/00:11:55

Javier: Lo que sí que ha generado el bullying en mí, es hipersensibilidad al abandono, porque, pues bueno, al no tener absolutamente ningún tipo de apoyo, por ningún lado, ni profesores ni padres, no he tenido una figura paternal correcta, porque... pues un padre que consume drogas ¿Qué me va a decir a mí? ¿Qué me tiene que decir? 00:11:56/00:12:16

Entonces, terminé desarrollando hipersensibilidad al abandono y más cuando, bueno el mismo año pasado, he terminado viviendo en la calle, entonces se pasa el triple de mal, porque si ya tienes hipersensibilidad al abandono, el verte en la calle y que nadie te busca, duele mucho, y saber que no puedes llorar en la calle, porque la calle es peligrosa. Y aparte que me han inculcado desde pequeño, bueno ahora María me está ayudando bastante a soltarme, pero yo era una persona que desde chiquito me enseñaron que estaba prohibido llorar en un hombre. 00:12:17/00:12:41

Estaba prohibido, estaba mal visto, y de hecho si lloraba me golpeaban más, sobre todo mi padre. Mi abuelo no lo aceptaba, pero no llegó a levantarme la mano, no lo aceptaba, igual pues me dejaba solo y ya está. 00:12:41/00:12:58 Pero estaba mal visto, no les gustaba esto. Entonces a la hora de soltarme o lo que sea, mi novia ha comprobado muchas veces, que en vez de soltarme, explotar a llorar o lo que sea, me quedo en shock, entro en shock y no sé ni responder, no sé nada, no sé contestar, no sé nada, me quedo en shock totalmente, hasta que... termino explotando y termino llorando al final, pero me cuesta muchísimo. Muchas veces me encierro en el baño, no quiero que me vea, no... Me cuesta mucho. 00:12:58/00:13:30

María: Yo siempre le digo, no te preocupes porque yo no te voy a juzgar ¿sabes?, yo también lloro. 00:13:30/00:13:34

Javier: De hecho, ahora mismo tengo a su familia, y de hecho su familia me está, me suele llamar por teléfono para ver qué tal estoy, si tengo que llorar no les importa, su madre es muy zen, demasiado. Ja ja ja. 00:13:34/00:13:38

María: Ja ja ja. 00:13:38

Javier: Que es lo único que me flipa, una persona tan tranquila. Cuando yo he tenido unas experiencias que ha sido todo el rato violencia. Entonces pues, entrar a una casa y ver calma, pues hasta me da miedo. 00:13:38/ 00:13:52

Ania: ¿Sí? 00:13:52

Javier: Momentos que entro en pánico, que no, no me gusta. 00:13:52/00:13:57

Ania: Porque no estás acostumbrado.

Javier: De hecho, por eso he desarrollado también que me guste tanto el gore, al final tanta paliza, tanto esto y pues, terminas viendo el gore como la persona que te ha hecho tantísimo daño, se lo estás deseando, mientras ves ese gore. 00:13:57/00:14:20

Ania: Las experiencias que has vivido al final te llevan a querer ver...00:14:22/00:15:00

Javier: Si, y al final, pues igual, estás viendo cómo degollan a una persona, y es como... lo estás disfrutando al final, yo por lo menos al final lo disfruto, porque me imagino que la persona que más daño me ha hecho, es como si se lo estaría haciendo, pero no sé lo hago. Yo soy una persona que antes de agredir a alguien, me agredo a mí mismo, al final. 00:14:11/00:14:29

Mi novia ha tenido la experiencia de que jamás pongo una mano encima y menos a una chica, y hemos tenido una bronca fuerte y antes me he golpeado yo, me he bajado a la calle, y me ha... incluso me he abierto la cabeza contra la pared. Ja ja ja, Antes de tocarle un pelo. Eso sí que no lo tolero, no puedo, no puedo, no... 00:14:29/00:14:48

Lo de que una chica sea maltratada, o me da igual físicamente que verbalmente como sea, no me entra en la cabeza y me cuesta mucho aceptarlo. De hecho, me echaron del trabajo por eso, mm de escolta y esto, golpeé a una persona demasiado, porque quiso hacer daño a una chica, entonces, no soy capaz de controlarme, no, no, no me gusta el maltrato y cómo desde pequeño lo llevo sufriendo, pues es que, ni en un chico ni en una chica, pero es que en una chica lo veo peor todavía. 00:14:49/ 00:15:11 Y tú Leire. ¿Cómo lo llevas? Después de primaria... 00:14:49/00:15:16

Ania: ¿Tú qué hacías cuando te hacían esas cosas, se lo contabas a alguien?
00:15:16/00:15:21

Leire: Yo se lo contaba pues a... a los... a la directora del colegio se lo contaba y a mis padres, cuando me hacían el bullying que me hacían, porque me hicieron tanto en primaria como en secundaria. 00:15:21/00:15:32

Ania: Los profesores, ¿Os ayudaban o algo? 00:15:33/00:15:36

Javier: En secundaria, a mí la directora me quiso ayudar. 00:15:36/00:15:39

Ania: ¿La directora?

Javier: La directora sí, porque es cuando me vio con cocaína, y entonces apenas tenía 14, 15 años, y entonces se preocupó muchísimo y demás y quiso hablar conmigo. Y yo era una persona que no, no quería tratar con nadie. Yo iba a mi bola y lo que quería era que me expulsaran del colegio y ya está. 00:15:39/00:16:00

Y... y a lo máximo que aspiraba era el Telepizza, y ganar 200 € y vivir con eso, prácticamente. 00:15:39/00:16:09 Al final pues terminas aprendiendo y al final pues bueno, tienes que terminar estudiando, te guste o no al final estudias, pero al final estudias cosas que van acompañadas. 00:15:39/00:16:13

No sé, lo de seguridad, pues más que nada lo estudié para saber defenderme, porque aprendí defensa personal. Entonces, pues ahora, cualquier persona que me venga a atacar, me sé defender, incluso pues bueno, si la atacan a mi novia, tengo muy claro que lo siento mucho, pero voy a atacar. 00:16:14/00:16:31

María: Yo por ejemplo, la psicóloga, la directora, mi propia tutora, me daban la espalda. O sea yo me iba a quejar me han hecho esto. 00:16:32/00:16:40

-Algo habrás hecho.

En cambio, luego se quejaban de mí porque me estaba realmente defendiendo, y me caían unas broncas... Lo que te he comentado antes, y llamaban a mi madre y todo, y yo, gracias, estáis velando por mi derecho de estar tranquila en clase y todo, pues súper bien ¿sabes?, y llegaba a casa desquiciada, y yo como lo pagaba en casa era, llegaba típico de persona con ansiedad, te desahogas, te dicen, pero tranquilízate no sé qué. 00:16:40/00:17:03

¡Que no puedo porque estoy hasta las narices! Es como que te dicen algo y tú lo rebates. Porque estás en ese momento que no entras en razón. Yo en ningún momento la he pagado con mi familia en plan agresivamente, pero sí en plan que llegaba y volcaba toda mi frustración en mi casa. 00:17:04/00:17:15 Y de hecho yo nunca he hecho piras. 00:17:04/00:17:19

Bueno nunca, entre comillas, porque yo en primaria jamás he hecho piras, en secundaria fue cuando empecé a hacer pella, que hice solamente dos o tres veces porque lo pasaba súper mal. Digo yo es que no, no, no, me pillan la policía y se me cae el pelo, yo es que siempre he sido muy legal. Ja ja ja. 00:17:19/00:17:35

María: Hice pellas y tal por eso, porque me encontraba tan mal en clase, iba con tanto miedo y todo, que digo es que no... Llegaba a un punto en que la situación me sobrepasaba. 00:17:35/00:17:46

Javier: Yo para lo único que hacía pellas era para consumir. 00:17:47/00:17:49

María: Yo para evadirme. 00:17:50/00:17:51

Javier: Y es que, y es que aunque me pillara la policía, es que me daba igual. Tengo 16 años, no me puedes hacer nada, ¡Gilipollas! 00:17:52/00:17:56

Leire: Yo alguna vez fingía de que tenía fiebre, metía el termómetro debajo de la bombilla. Ja ja ja. 00:17:58/00:18:02

Javier: Ahí yo directamente con el mechero. 00:18:02/00:18:04

Leire: Y yo mamá tengo fiebre, no quiero ir al cole. 00:18:03/00:18:05

Javier: Yo con el mechero directamente. 00:18:05/00:18:06

Ania: ¿Y por qué lo hacíais? 00:18:06/00:18:07

Leire: Lo hacía porque me hacían el bullying, y... y no tenía ganas de ir, y... 00:18:07/00:18:11

María: Yo alguna vez también, creo que es algo que hemos hecho... casi todos. 00:18:12/00:18:14

Javier: Todos, sí. Ja ja ja. 00:18:14/00:18:15

Leire: Y a escondidas lo hacía eh, porque coger el termómetro, no estaba mi madre esto, lo ponía, y yo:

-Mamá mira tengo fiebre. 00:18:17/00:18:25

Ania: ¿Se puede decir que alguien os defendía, o no? 00:18:27/00:18:29

Leire: No.

Ania: ¿Vuestros padres?

Javier: Consideramos que no. 00:18:29/00:18:32

María: A ver, yo luego tuve a mi amiga Bea que coincidí con ella en secundaria, y ella sí que me defendía en la medida de lo posible, porque no estábamos juntas en clase, pero en el recreo o lo que sea sí que intentaba defenderme y velar porque yo estuviese bien. Pero a nivel profesorado, y docente y tal, no... no me sentí respaldada. 00:18:33/00:18:56.

Leire: Yo de hecho, por ejemplo, tenía dos personas en clase que me ayudaban, que eran, que eran dos gemelas, no, gemelas sí, gemelas, Esti y Blanca y luego pues alguno de también de... de la otra clase, de B, también me defendían algunos, pero lo pasé bastante mal. 00:18:57/00:19:12

Ania: Porque claro, ¿Os pasaba esto cuándo estabais en el aula? ¿No? 00:19:13/00:19:16

Leire: Sí, porque alguna vez cogía la profesora a... 00:19:16/00:19:19

Javier: Ja ja. Una profesora, a la mayoría en la calle. 00:19:19/00:19:21

María: Bueno y eso, y en el recreo. 00:19:21/00:19:22

Ania: Podía ser. 00:19:22

Leire: Sí. 00:19:23

Ania: Por eso digo, que podía ser también en el patio, ¿no?, o fuera del colegio
00:19:22/00:19:25

Javier: Sí, eso es, pero es que... 00:19:24/00:19:25

María: A mí alguna vez fuera del colegio. 00:19:26/00:19:27

Javier: Fuera del colegio, sí. Fuera del colegio también. 00:19:26/00:19:27

Ania: (Mirando a Javier) Como tú has contado. 00:19:27

Javier: Si, a mí me han llegado a partir la cara, pues lo que es fuera del colegio, y claro pero el colegio no hacerse responsable, porque es fuera del horario. 00:19:28/00:19:36

Ania: Lectivo.

Javier: Eso, pues bueno. Vale.

María: A mí perseguirme por la calle y empujarme, o tirarme petardos ahí al lado del pie, que casi me revientan el pie, de hecho, es que les tengo pavor a los petardos, no puedo con ellos.
00:19:40/00:19:48

Javier: Bueno, a mí me han echado gasolina y prender fuego, de hecho, tengo quemaduras y así. Eh... Sí que me han, bueno y aquí tengo tres puñaladas, sí que me han llegado a apuñalar tres veces, y justo en la aorta que tuve que ingresar y demás. 00:20:04 Y que no hayan hecho nada jode muchísimo, y claro llamas a la ambulancia porque estás sangrando, lo primero que piensas es que te desangras, llamas a la ambulancia, viene la policía, lo cuentas, la policía no hace nada, te llevan a

urgencias, lo pasas de culo, llaman a tus padres, y lo que hacen tus padres, encima te chillan aún más.00:19:48 /00:20:23

00:21:35 Bastante asustado estás ya, que te han pegado 3 puñaladas, qué es que tampoco lo has ido buscando, y estás asustado, encima en mi caso que estaba, he llegado a ser consumidor de alcohol de lunes a domingo. Y a pasar de... en vez de un sábado de vez en cuando, no, pasa lunes, martes, miércoles, jueves, todos los días y no beber poco precisamente. Sino desde el punto de llegar a vomitar y ya, y ya vomitaba o esto y ya parar. Y otras veces ya buscar el coma etílico.

00:22:02 Que entraba en coma etílico otras veces, simplemente por el hecho de no querer ir a clase, de no querer ver esa gente, y desearme a mí mismo la muerte porque tanto en la familia como en el colegio se me deseaba y entonces me veía como un monstruo, me veía mal y... de hecho, me echaban en cara la discapacidad. 00:22:28

Sobre todo mi familia, eh... me echaban en cara la discapacidad y entonces me dijeron que era un tipo de monstruo y entonces pues consideraba que, que no merecía vivir y entonces pues o bien consumía alcohol o bien consumía drogas.00:22:28/00:22:41

Ania: ¿Creéis que había alguien que os ayudaba en el colegio? 00:22.41/00:22:47

Javier: Sí, mi amiga la cuchilla. Ja ja ja. Es la que me ayudaba y de todo, me tranquilizaba esto, perdía sangre y ya está tranquilo, ya está.00:22:47/00:22:55

Ania: ¿Podíais contar con alguien vosotras? 00:22:55/00:23:00

María: Yo con mi amiga Bea y poco más.00:23:00/00:23:04

Leire: Yo con mis padres.00:23:04/00:23:06

María: Yo con mi madre, lo que pasa es que mi madre es tan zen. Yo, llega a pasarme eso a mí, o sea de que yo tengo una hija le hacen bullying, lo siento mucho, yo denuncié al colegio. O sea no, pero mi madre es que es demasiado tranquila. Ja ja ja. 00:23:06/00:23:18

Javier: Bueno de hecho, mi novia María y yo, queremos ser padres y lo tenemos hablado, de que en caso de que detectemos que nuestro hijo o hija está sufriendo bullying y no lo cuenta, o por miedo lo que sea, si detectamos algún síntoma de alarma, tenemos muy claro que iremos a hablar con el colegio, si el colegio no hace bien, no se hace responsable y demás, lo sacaremos a la luz y es más, a nuestro hijo lo cambiaremos de colegio. Lo tenemos hablado, lo tenemos claro.

00:23:18/00:23:45

María: Y se denunciará al centro. 00:23:45/00:23:46

Javier: Y se denunciará a la persona, a la persona que le ha hecho daño, si sabemos. Y el centro si no se hace cargo de poner una disciplina, se le denunciará al centro. Lo tenemos muy claro, lo denunciaremos. Y es más, no solamente denunciar a la policía, sino también yo me encargaré de hablarlo...00:23:46/00:23:58

María: Socialmente. 00:23:58/ 00:24:00

Javier: Con el periódico, con redes sociales, etc. 00:24:00/00:24:03

María: Denuncia social, que se llama así. 00:23:04/00:24:05

Ania: Y tú Leire, ¿solías estar con alguien de tu clase, o de otras clases? 00:24:06/00:24:13

Leire: Yo con las... yo con las gemelas, y bueno a veces estaba con algún... con los de la otra clase, con los de "B", yo estaba en "A", pues intentaba estar con alguna chica de "B"
00:24:13/00:24:23

Ania: O sea, ¿Te relacionabas con los de la otra clase? 00:24:23/00:24:24

Leire: Sí. 00:24:24

Javier: Yo sí, yo sí que he tenido una persona que me apoyaba, que era un chaval que estaba peor que yo. 00:24:26/00:24:29

Leire: Ah... Yo estaba con una chica que se llama Paloma que estaba en la clase de Javier, un amigo. 00:24:30/00:24: 35

Leire: Y de Elena también, pero bueno, Elena caso aparte. 00:24:37/00:24:41

Javier: Yo con Isidro. 00:24:42/00:24:44

Leire: Sí. 00:24:44

Javier: Estaba 24x7 con él, que era mi mejor colega. He perdido ya contacto y demás, pero las liábamos juntos siempre. Ja ja ja. Y es más, él se enfadaba sí, si me veía hacerme daño o esto, se enfadaba mucho, y me preguntaba siempre, ¿Por qué?, el motivo y esto, y le decía el porqué, y vamos, iba a por esa persona a cuchillo, que lo quería matar. Y yo, tranquilo que tampoco quiero tanto. 00:24:46/ 00:25:07

María: Yo me acuerdo lo que mi amiga Bea hizo más por mí y se lo agradeceré siempre, y me acuerdo cuando tú estabas contando que te habían robado (mirando a Javier), un compañero que me quiso robar un móvil, tenía un Sony Xperia. M..., llego a casa y me doy cuenta que no tengo el móvil conmigo. Y me puse en contacto con gente de la clase a ver si alguien lo había visto o tal, y me dijeron quién se había encargado de quitármelo. Yo, directamente fui a... Era la época de Tuenti, fíjate, anda que no habrá llovido. Y yo me puse en contacto con el chaval, y el chaval... Jo, lo siento mucho, sí te lo había quitado yo, pero mañana quedo contigo y te lo devuelvo, me arrepiento no sé qué. 00:25:07/00:25:42

Y Bea ese día se quedó conmigo en casa a dormir porque estaba súper mal, estaba súper jodida. Me acompañó a recuperar mi móvil. Le eché la bronca al chaval, se disculpó cincuenta mil veces sí, pero la bronca se la llevó, mi amiga Bea le metió dos tortazos que se quedó tan pancha. Y desde entonces el chaval súper respetuoso conmigo. Me veía por la calle y si necesitaba ayuda,

María me puedes ayudar con esto, y yo que de buena soy tonta... Vale sí, no hay problema, y pues eso. 00:25:42/00:26:06

Ania: ¿Creéis que el bullying que os hacían, os lo hacían por la discapacidad? ¿O qué no tenía nada que ver? 00:26:09/00:26:13

Javier: Sí, en mi familia sí, en el colegio no tengo ni idea, porque en un colegio es que por cualquier cosa, incluso por llevar gafas, es que hubo un momento en que...00:26:17/ 00:26:27

Leire: Sí, sí o por decir, mira la empollona esta, vamos a hacerle bullying. 00:26:27/00:26:30

Javier: Incluso porque saqué un puñetero 6, también, también. Por cualquier cosa era, daba igual. 00:26:30/00:26:35

Leire: Y yo por sacar un 8 en inglés. 00:26:35/00:26:37

Javier: Qué cabrona. 00:26:37

Javier: O por simple manía. Ja ja ja. Era cómo mira, luego hablamos. 00:26:45/00:26:46

María: Yo he sacado dieces en inglés. 00:26:49/00:26:50

Leire: Y eso que el profesor, y eso que el profesor era tonto eh, era tonto el Juanjo. 00:26:50
26:56

Javier: Uh, con Juanjo me pegué. Con Jaimito... 00:26:56/00:26:57

María: No, pero... yo en casa, yo siempre me he sentido muy afectada en casa por el tema de la discapacidad, de hecho, mi madre quería que me la diagnosticaran porque para el encontrar un trabajo, es mucho más fácil ¿no?, por el tema del empleo protegido y esas cosas. Y no lo asocio a que el bullying haya sido por el tema de la discapacidad, yo lo asocio a qué, lo que te comentaba antes, como yo enseguida retengo información, yo sacaba muy buenas notas y apenas estudiaba, ¿Qué pasa? Que eso a la gente le da envidia y le da rabia. ¿Con qué se van a meter? Con lo que ven que ahí te va a hacer daño físicamente, en mi caso, tema de estrabismo y tema sobrepeso.
00:26:58/00:27:28

Ania: ¿Os acordáis o sabéis si hacían alguna actividad para trabajar la inclusión en el colegio, en el patio, en clase? 00:27:30/00:27:35

María: Sí. 00:27:35

Leire: No, jamás. 00:27:36

Ania: ¿No? 00:27:36

Javier: No. En los colegios que he estado yo no, no. 00:27:37/00:27:38

Leire: Sé que había clases de especialidad, pero eran unas personas que estaban muy afectadas ya, que era una discapacidad que no eran ni capaces de hablar bien, o eran autistas o demás, entonces los tenían bastante apartados. 00:27:40/00:27:55

Leire: Yo estaba con uno de ellos, en el recreo, además. 00:27:55/00:27:57

Javier: Si, bueno eran gente que la tenían demasiado apartada...00:27:57/00:28:00

María: Yo me acuerdo en mi colegio... 00:28:01/00:28:03

Javier: Los trataban mal, de hecho ¿Por qué apartarlos? Simplemente porque tengan una discapacidad, porque no sepa hablar correctamente, porque tartamudea, ¿por qué? ¿Por qué lo tienes que separar del resto de...? No estoy... luego en lo que es secundaria jamás, no.

00:28:03/00:28:18

Leire: En mi colegio, en primaria y en secundaria sí que hay aulas de apoyo, qué son para personas con discapacidad intelectual, pero no se les machacaba ni se les maltrataba, simplemente como que se les ayudaba porque ellos tenían una forma de aprender un poco más lenta, necesitaban más apoyo, más tal. 00:28:18/00:28:34

María: Igual que yo. 00:28:34

María: En las tutorías, en las tutorías sí que nos daban a veces charlas de... no de la inclusión, pero sí de aprender a respetarnos y tal, con lo cual, es el problema de que en ese colegio, Sagrada Familia, si sagrada lo que yo te diga, porque una hipocresía... 00:28:36/00:28:52

Pero lo típico que hacen, que si el Día de la Paz, que si no sé qué de las cenizas, lo del miércoles de ceniza o como se llame. Muy bonito todo, muy bonito, viva la paz, viva el amor, pero luego lo que había dentro de clase era completamente diferente. 00:28:52/00:29:04

M..., es un colegio de niños pijos, mmm si tienes dinero te hacen caso los profesores si no, no, entonces mucha hipocresía. Si mucha inclusión y mucho todo pero en plan postureo.

00:29:09/00:29:17

Javier: Estoy con ella. Yo he estado en Diocesanas Nieves Cano. 00:29:22/00:29:26

Leire: Igual que yo. 00:29:27/00:29:28

Javier: Bueno, el antiguo director se regía por gente que tenía dinero, si tienes dinero te vamos a apoyar si no nada, si no, no. 00:29:29/00:29:38

Javier: Es que era un colegio concertado el mío. 00:29:38

Javier: El mío privado concertado también. Si tienes dinero bien, si no nada, si no, pues mm me la suda que lo pases mal. Es más, eh, sí que... mi abuelo sí que hizo la trampa de que... de ir con un sobre con dinero y ahí si ofrecerse a ayudar. ¿Pero qué pasa si no lleva ese sobre de dinero?

00:29:38/00:30:00

Bueno pues al final mi abuelo era un poco cabrón, lo saco a la luz y esto, y ese director que era el director de los cuatro diocesanas que hay, se terminó suicidando, porque claro salió a la luz que a cambio de dinero te ayudamos y si no, no. 00:30:02/30:15

Entonces a una persona con una discapacidad que le ayudes si te paga 1000 €, es un poco fuerte, entonces se vio un poco presionado por... por, por periodismo, por redes sociales y demás. Y

de hecho, pues ahora es un colegio religioso que es mucho peor todavía. Ja ja ja. Ahora mismo...

00:30:15/00:30:29

Leire: Madre mía.00:30:29

Javier: Se rigen ahora por los siete mandamientos prácticamente que existen. Eh... No estoy nada de acuerdo, no me parece una educación correcta, porque bueno pues, sí que tengo escuchado que ahora en ese colegio tienen derecho a pegar. 00:30:29/00:30:50

Y bueno pues yo fui, además me quise presentar a un curso porque quería estudiar y bueno pues avanzar para encontrar trabajo más que nada, un trabajo mejor que el Telepizza. Y bueno quise presentarme al curso y bueno pues el simple hecho de hacer el examen y esto me dijeron:

00:30:51/00:31:12

-¿Te puedes quedar un momento? 00:31:12/00:31:14

-Sí. 00:31:14

-Oye que nos has entregado unas hojas que pone que tienes discapacidad.

00:31:14/00:31:16

-Sí, tengo una discapacidad. 00:31:17/00:31:18

-Pues lo siento, no puedes entrar al curso. 00:31:19/00:31:20

Y coger mi examen y delante mío romperlo, por el simple hecho de decirme que...00:31:24/00:31:30

-Pero no sabes cuál es mi discapacidad, no sabes si me falta un dedo del pie, si no sé escribir, si tengo la mano mal, si tengo la muñeca que no puedo moverla. Me estás juzgando sin saber, no esto. No, no, no, es que... 00:31:30/00:31:46

La contestación que me dio: 00:31:48/00:31:49

-Dios nos hizo perfectos y demás y si es que tienes un fallo es que eres del diablo.

00:31:50/00:31:54

Y yo, ah vale, muy bien, perfecto, vamos bueno, no, entonces pues bueno, pasé del curso ese y he hecho otros. 00:31:54/00:32:03

Actualmente me encuentro trabajando para el ayuntamiento así que no, no tengo problema. Y el ayuntamiento sabe que tengo discapacidad, de hecho soy jefe y soy el único que tiene discapacidad. 00:32:03/00:32:12

María: Es que no eres más por no tener discapacidad o por tener unos estudios, lo que, lo que realmente te caracteriza como persona es tus valores, lo que te pueda hacer llegar más lejos o menos lejos entonces. 00:31:22 Hay gente que tiene doctorados y másteres y está limpiando las calles, pues qué quieres que te diga. 00:31:13/00:32:28

Javier: Luego también... sí que he visto mucha diferencia de por ser gitano, ya lo destacaban a que iba a estar recogiendo chatarra, o iba a estar tirado en la calle o demás. Pues resulta que uno de los compañeros de clase, hoy en día siendo gitano resulta que es juez. 32:50 Tiene sus carreras, tiene todo y es gitano de pura cepa. Y aun así, su familia sí que recoge chatarra, su padre ha sido chatarrero. Es el único gitano que ha tenido estudios y que es juez. 00:32:28/00:32:59

Ania: Volviendo al tema del colegio, ¿vosotros teníais alguna ayuda o ibais algún aula de apoyo? Lo que habéis contado vosotras antes. 00:32:59/00:33:05

Leire: Yo sí, salía a algunas asignaturas. 00:33:06/00:33:08

Javier: Sí. 00:33:08

Ania: ¿Los profesores os ayudaban en este caso? 00:33:10/00:33:12

Leire: Sí. 00:33:13

Javier: No, yo me lo tuve que buscar por privado. Extraescolares, pero fuera del colegio. Lo tuve que buscar por privado porque es que no, no quisieron, no, no se implicaron, no. De hecho, me rechazaron en el aula de apoyo, de matemáticas, inglés, lengua y no me acuerdo cuál más asignatura, gimnasia creo que era. 00:33:13/00:33:36

Ania: ¿Te rechazaron en el propio colegio, en el aula de apoyo? 00:33:37/00:33:39

Javier: Sí. 00:33:40

Leire: Gimnasia siempre suspendía yo. 00:33:40/ 00:33:41

Javier: Y yo también porque bueno no estaba de acuerdo, gimnasia es, donde más se concentra la gente a insultarte. Entonces ahí es donde empecé con el primer corte, entonces, ahí empezó toda mi movida de y donde, ya no quisieron aceptarme en ningún aula ni nada. De hecho, no me acuerdo quién lo pagaba si mis padres o mis abuelos, al final no lo recuerdo, pero sí que tuve que estar yendo a un... fuera del colegio, y pagando 500 €. Lo que hoy en día son 500 € antes pesetas. 00:33:42/00:34:14

Ania: Y ahí, ¿había clases de aula de apoyo o es que no había? 00:34:14/00:34:17

Javier: Sí que había, pero por ser yo, en cuanto decía nombre y apellidos me decían no, no hay sitio. De repente entraba una persona, sí siéntate. Entonces pues bueno. Sí que he sido rechazado. 00:34:17/00:34:30

María: Yo por ejemplo, como nunca he necesitado aula de apoyo, pues ni siquiera solicité, pero cuando empecé con el bullying y repetí tercero, sí que hice apoyo pero en plan extraescolar, o sea pagando en una academia, y luego venía una chica a casa, una chica a darme clases extraescolares a casa, pero porque no estaba ahí pendiente de lo que tenía que estar en clase, y claro mi madre para conseguir que yo salve el curso, pues me contrató una profesora de apoyo pero para casa. 00:34:30/00:34:58

Leire: Yo por ejemplo eh... salía, en las clases de apoyo en el colegio, en el San Ignacio, salía a Lengua, a Mate y... creo que ya está. Y luego pues iba a casa de una amiga de mi madre a ayudarme con el inglés. 00:34:59/00:35:14

Javier: Yo sí, en la educación para adultos en el EPA, ahí sí que he tenido apoyo, sí. Sí que he tenido refuerzo pero voluntario. 00:35:14/00:35:21

Ania: ¿Los profesores os ayudaban cuándo teníais alguna duda? 00:35:22/00:35:24

Leire: Por ejemplo, en conocimiento del medio sí, porque ibas a donde ella, y le preguntabas cualquier cosa y te lo aclaraba muy fácilmente. 00:35:24/00:35:32

Ania: ¿Y los demás profesores? 00:35:33/00:35:34

Leire: Los demás no. 00:35:34

Javier: Yo, con una profesora tuve demasiado problema porque no llegaba a entender la lección. 00:35:36/00:35:39

-¿Tenéis duda? 00:35:40

Levantar la mano, y bueno pues unas cinco veces. Me preguntó si mis padres eran hermanos, y entonces ahí le tiré el pupitre y entonces pues típico, te expulsan. Ja ja ja. 00:35:41/00:35:53

María: Yo como normalmente no levantaba la mano porque me quedaba con todo enseguida, pues bueno, pero cuando levantaba la mano sí que me hacían caso. 00:35:54/00:36:04

Ania: ¿Sí? 00:36:04

María: Y yo además era de las que participaba siempre en clase. Por si veía la pizarra y demás. 00:36:04/00:36:08

Ania: Ah, vale. 00:36:08

María: Y me decían para salir y todo. 00:36:08/00:36:10

Javier: Yo en la pizarra lo pasaba fatal. 00:36:11/00:36:12

María: A mí me encantaba porque además tenía una afición a la tiza. 00:36:13/00:36:15

Leire: Ah, sí, me hubiera gustado que los otros profesores hubieran hecho como hacía la profe de Conocimiento del Medio. 00:36:16/00:36:24

Ania: Que te explicaran y qué te ayudaran ¿no? 00:36:24/00:36:25

Leire: Sí y que me hicieran las fichas más fácil. 00:36:25/00:36:28

Ania: Tú hacías cosas diferentes a los de tu clase ¿no? 00:36:28/00:36:30

Leire: Sí. 00:36:30

Ania: ¿Tenías material o eran fichas aparte del libro? 00:36:31/00:36:34

Leire: Eran fichas aparte y luego pues también eh... a veces, pues seguía la clase con la profesora. 00:36:35/00:36:42

Ania: ¿A veces seguías la clase con la profesora y otras veces ibas al aula de apoyo?

00:36:42/00:36:46

Leire: Sí. 00:36:47

Ania: ¿En qué asignaturas salías? 00:36:47/00:36:49

Leire: Salía Lengua, Mate. 00:36:50/00:36:52

Ania: ¿Y en las demás hacías lo mismo que el resto de la clase? 00:36:53/00:36:55

Leire: Sí. 00:36:55

Javier: Yo, en secundaria la directora que me quiso ayudar y demás y esto, quiso averiguar cuáles eran mis gustos y demás. Yo tenía gusto por la música, especialmente lo que es el rap y entonces eh... me ofreció quedarme dos horas más en el colegio, pero a cambio me dejaba escribir, me dejaba expresarme, me daba clases de cómo hacerlo, incluso grabamos una canción juntos. Sí, esa directora me ayudó mucho sí. 00:36:56/00:37:26

Javier: Elvira sí. Ja ja ja. Que le insultaban que era una directora que tenía discapacidad también. 00:37:31/00:37:34

Leire: Sí, pero física. 00:37:34/00:37:35

Javier: Sí física, pasó, tuvo la polio y se quedó con una pierna inmóvil. Entonces, pues bueno, comprendía bastante a las personas, lo que no toleraba era pues insultos y demás. Entonces en esas clases a mí me dejaba insultar bastante. Ja ja ja. 00:37:36/00:37:54

Me dijo fuera del horario escolar, ahí, haz lo que quieras. Y siempre, siempre, me ha gustado escribir, pero ahí se ha quedado, en un sueño, no más. 00:37:55/00:38:06

Ania: Bueno, algún día... 00:38:06

Javier: No, no, no, no me gusta la letra que tengo, no me gusta. 00:38:07/00:38:10

María: A mí me encanta, tu letra es muy cuqui. 00:38:11/00:38:12

Ania: María, ¿tú necesitabas salir? 00:38:13/00:38:16

María: No. (Niega con la cabeza)

Ania: (Dirigiéndome a Leire) ¿Y tú sí que salías, no? 00:38:17/00:38:18

Leire: Yo por ejemplo, en secundaria salía en muchas asignaturas. 00:38:19/00:38:22

Ania: ¿Y dónde estabas más a gusto? ¿Dónde crees que aprendías más? 00:38:23/00:38:26

Leire: Yo creo que he aprendido más en Diocesanas, Nieves Cano. 00:38:26/00:38:29

Ania: ¿Estabas más a gusto cuando salías al aula de apoyo? 00:38:30/00:38:32

Leire: Cuando salía de... de asignaturas. Las únicas asignaturas que hacía en clase eran Naturales, Tecnología y Religión, las demás iba al Aula de Apoyo. 00:38:32/00:38:42

Ania: Y en la clase, ¿estabas a gusto? 00:38:44/00:38:46

Leire: No estaba a gusto porque me hacían bullying, me seguían rompiendo los libros, eh... me rompían el estuche, me tiraban por las escaleras. 00:38:48/00:38:57

María: Yo en las clases en que me sentía más a gusto, después de terminar 4º de la ESO, cateé unas cuantas, directamente me metí a hacer un FP de peluquería, súper a gusto, era la clase súper unida, súper bien. 00:38:59/00:39:10

Luego quise hacer la prueba de acceso a grado medio, me apunté a la escuela de adultos porque te daban como clases para prepararte para la prueba de acceso. Estábamos la clase súper bien, súper unidos, de hecho, tengo una profesora, tuve una profesora de inglés y tal que se llamaba Eva que la tengo un cariño, de hecho, la estuvo dando clases a mi abuela, es que mi abuela también estuvo en la misma escuela de adultos pero como para ejercitar la memoria y esas cosas. Y... la escribí una carta a esa profesora porque la tuve muchísimo cariño, muy maja ella. Y... de hecho me presenté en Laredo a las pruebas de acceso a grado medio y saqué un siete y pico de media. 00:39:11/00:39:45

Ania: ¡Qué bien! ¿Y luego hiciste peluquería? 00:39:46/00:39:48

María: Sí, luego ya hice el grado medio de peluquería. 00:39:49/00:39:51

Javier: Yo estudié electricidad... yo estudié electricidad, y lo que es la ESO suspendí, y aprobé electricidad pero es que, de hecho salí perdiendo porque es que entre que me quiso pegar, que conseguí que se fuera la luz del colegio entero, un chaval perdió un trabajo de más de seiscientas páginas, con lo cual me cogió un poquito de asco. 00:39:58/00:40:16

Todos: Ja ja ja.

Javier: Vale lo comprendo, le entiendo. 00:40:18/00:40:20

Ania: Y aparte de salir al aula de apoyo, ¿había alguna otra aula a la que salíais? ¿Al logopeda o al fisioterapeuta? 00:40:21/00:40:27

Javier: Sí, yo al logopeda. 00:40:27/00:40:29

María: Yo de pequeñita al logopeda, también. 00:40:29/00:40:30

Leire: Yo también, porque me costaba mucho pronunciar la R. 00:40:31/00:40:34

María: Pero yo más que nada por el tema de la psicomotricidad, la motricidad fina siempre la he tenido súper mal y los reflejos y tal súper mal. 00:40:34/00:40:37

Javier: Yo logopeda, psicólogo, psiquiatra, y luego no sé qué era una sala en la que me daban regalos y punto. Ja ja ja. Por hacer ejercicios y ya está. 00:40:39/00:40:51

Ania: ¡Qué bien! 00:40:51

Javier: Sí, pero la tontería costaba sus... en pesetas pues, 150.000 pesetas al mes. Entonces los regalos en sí los pagas. Ja ja ja. 00:40:51/00:41:01

Ania: Bueno, era un regalo que te estabas haciendo a ti mismo. 00:41:01/00:41:04

Javier: Ah, yo no me enteraba, yo hacía ejercicios bien a posta. 00:41:05/00:41:08

Ania: ¿Después que estudiasteis? 00:41:10/00:41:12

Leire: Yo estuve... 00:41:13

Javier: Yo lo último que he estudiado ha sido un máster en tatuaje. 00:41:13/00:41:17

Ania: Ah, lo del tatuaje que me habías dicho. 00:41:17/00:41:18

Leire: Yo estuve en Escolapios después de estar en el instituto. 00:41:19/00:41:20

Ania: ¿Y qué estudiaste? 00:41:21/00:41:22

Leire: Yo en Escolapios y después en Mendizabala. En Mendizabala estudié ayudante de taller de artes gráficas. 00:41:23/00:41:28

Javier: Yo demasiadas cosas, estudié electricidad lo primero, luego jardinería y mantenimiento de albergue. Luego he estado estudiando también guarda de seguridad y escolta privado, también me ha tocado estudiar hostelería. 00:41:30/00:41:47

Ania: ¡Has estudiado un montón de cosas! 00:41:48/00:41:49

Todos: Ja ja ja.

Javier: Sí, al final de no querer estudiar a estudiar todo. Y con lo último que he terminado que he terminado el mes pasado ha sido el máster de tatuaje y ahora voy a empezar con el de anillador. 00:41:49/00:41:59

Ania: ¿Anillador? 00:42:00

Javier: Piercing. 00:42:02

María: El que pone los piercings. 00:42:02

Javier: Piercing. Y estoy haciendo otro... quiero otro de tatuaje que es un poco más... 00:42:03/00:42:07

María: Yo donde sí, mira ahí sí que puedo hablar de la discapacidad, hice un... eh... un ciclo formativo de jardinería, pero era una escuela taller, era con el ayuntamiento, era, o sea era subvencionado, eran cuatro horas de teoría y cuatro de práctica, ¿Qué pasa? Que a mí por ejemplo, el profesor había ciertos trabajos que no me dejaba hacer, porque a mí me daban miedo y no sé, no, y hubo una compañera que la tomó conmigo por eso y una de estas pues empezó a poner a toda la clase en mi contra y dijo que si tanto cogían a gente con discapacidad, que solamente se hiciera un curso para gente con discapacidad, y comentarios así. 00:42:07/00:42:42

Ania: ¿Eso era solo para personas con discapacidad? 00:42:42/00:42:44

María: No, era para todo el mundo, la única con discapacidad era yo en ese momento. Y la compañera pues dijo eso como que... tendría que ser un curso solo destinado para personas con discapacidad, porque si a mí me van a hacer el favoritismo de ciertos trabajos, no dejarme que los

haga, porque igual pues no tengo esa destreza, pues la tomo mucho conmigo por eso y puso toda la clase en mi contra. 00:42:44/00:43:06

Javier: Yo también estuve en un curso tipo de esos, me pagaban, por estudiar... sí, sí, que te paguen por estudiar mola. Ja ja ja. 00:43:07/00:43:14

María: Por lo menos tú tienes el certificado de profesionalidad, y está homologado y todo eso. 00:43:14/00:43:18

Javier: Sí, está homologado, soy carpintero que no me sirve para nada, que es la verdad, solo estuve trabajando un par de meses y haciendo muebles y demás, y lo único que he conseguido, pues hacer muebles en casa de mis padres y poco más. Pero que me pagaran... 00:43:18/00:43:32

Y sí que me prohibían ciertas máquinas, ja ja ja, pero me daba igual, yo quería utilizarlas, y... y al profesor siempre le decía, tengo el mismo derecho que los demás. Pero es que... te cuesta un poco más, pues digo, vale me costará un poco más, pero si ese tarda veinte minutos, yo voy a tardar veinticinco, ¿qué más te da?, si da lo mismo, y al final cedía, para cabezón estoy yo. Ja ja ja.

00:43:33/00:43:57

El tema maquinaria siempre me ha gustado entonces, utilizar maquinaria, y cuando es peligrosa me gusta más. Cuando sabes que, con esta máquina te rebanas los dedos, venga déjame usarla. Ja ja ja. 00:43:58/00:44:10

Ania: ¿Y tú Leire, después de estudiar ayudante de Artes Gráficas...? 00:44:10/00:44:17

Leire: Empecé a trabajar en la BH. 00:44:17/00:44:20

Ania: Ah cierto, no me acordaba. ¿Y después en Gureak, no? 00:44:20/00:44:22

Leire: No, BH, luego estuve en Nespresso, y luego de Nespresso, pues entre en Gureak. 00:44:25/00:44:31

Ania: ¿Cuánto tiempo llevas allí? 00:44:33

Leire: En Gureak llevo ya cuatro años. 00:44:34/00:44:35

Ania: Cuatro años. 00:44:36

Javier: Todos los trabajos de todo Vitoria. Ja ja ja. 00:44:38/00:44:40

Ania: Ves, tú por ejemplo, sí que sirves para estudiar, has estudiado muchas cosas. (Dirigiéndome a Javier). 00:44:44/00:44:43

Javier: M...(Javier Asiente), de hecho, considero, mi abuelo siempre me lo ha dicho, y da igual la edad que tengas, nunca es tarde para estudiar, y es más, conozco gente que está con setenta y pico años en la universidad y yo estoy flipando, no te va a servir para nada ya, no puedes trabajar, déjalo. Pues no, le hace ilusión estudiar, pues ahora lo empiezo a entender. 00:44:43/00:45:02

Me hace ilusión tener ese título, no lo pondré seguramente en práctica, pero el saber que lo tengo y es, y si te gusta y esto es... 00:45:02/00:45:10

Ania: Gratificante. 00:45:10

Javier: No hago daño a nadie, por lo tanto, pues me encanta. 00:45:11/00:45:14

Ania: ¿A vosotras os gusta estudiar? 00:45:15/00:45:17

Leire: ¡No! 00:45:17

María: ¡Me encanta! Yo todo lo que sea saber, informar, yo cuando me interesa algo es que... 00:45:18/00:45:25

Javier: Te gusta más viajar seguro (dirigiéndose a María)

María: A ver obviamente, ¿no? Vamos a ver, las cosas como son, pero, me gusta saber, no sé yo soy muy preguntona, muy curiosa. 00:45:27/00:45:32

Leire: A mí me cuesta mucho estudiar, yo solo, de hecho, o sea tengo aprobado hasta 2º de la ESO. 00:45:36/00:45:44

Ania: ¿Y hay algún sitio o lugar donde os gustaría trabajar? 00:45:44/00:45:47

María: Yo en una peluquería claramente, o en plan en el Kiko o cosas así de estética. 00:45:50/00:45:54

Javier: Bueno, yo quiero tener mi propio negocio de tatuajes y piercings, de hecho, ya estoy maquinando en ello, pero claro ahora tema covid 19 y esto. 00:45:54/00:46:02

Ania: Ya. 00:46:02

Javier: Es bastante complicado, pero es también bastante fácil porque todos los comercios están cerrando, entonces, por lo tanto el alquiler está bajando muchísimo. Es una oportunidad bastante buena, pero hasta que no termine de, no considere que haya terminado de estudiar no quiero hacer nada. Y todavía creo que me queda bastante. Quiero hacer el curso que dura... ¿dos años era? El de tatuaje nuevo. 00:46:02/00:46:2

Javier: Dos años, y el de anillador creo que son otros dos años, cuatro años más estudiando ya. 00:46:30/00:46:35

Ania: ¿Y luego? 00:46:36

Javier: Luego ya me lo pienso, luego ya, igual en vez de pagar me los hago yo mismo. 00:46:36/00:46:40

Ania: ¿Qué habías dicho? (Dirigiéndome a Leire). 00:46:40/00:46:42

Leire: Ya no me acuerdo ya. 00:46:48/00:46:50

Ania: ¿Tú quieres ser algo... qué quieres ser? (Dirigiéndome a Leire). 00:46:51/00:46:54

Leire: Yo no quiero ser nada. 00:46:54/00:46:56

Ania: En Gureak estás a gusto, ¿No? 00:46:56/00:46:57

Leire: Ahora mismo donde estoy, estoy a gusto. 00:46:57/00:46:59

Ania: Llevas cuatro años y estás a gusto. Eso está muy bien. 00:47:02/00:47:03

Javier: Pero bueno, también con lo que leído, un poquito de psicología y demás, porque quería enterarme de la enfermedad de mi abuela y esto, también me gustaría, bueno de hecho tengo el título, también lo he estudiado, trabajar en residencia. 00:47:03/00:47:17

Ania: Interesante también. 00:47:17

Javier: Sí, he estado en pleno Covid en la de San Martín, noventa y ocho por ciento, todos positivos, muy divertido. 00:47:18/00:47:26

María: Tú encima que eres de riesgo. 00:47:27/00:47:28

Javier: Yo soy de alto riesgo, sí. 00:47:29/00:47:30

Ania: ¿Ah sí? 00:47:30

Javier: Sí, pero bueno me curado en salud. Me tuve que hacer sesenta PCR en menos de un mes, pero bueno. Es que iba casi a tres PCR por día. Pero bueno no me importaba, a mí me gustaba mucho. 00:47:30/00:47:44

Ania: ¡Qué bien! 00:47:45

Javier: A otras personas les desagrada porque les cogen mierda. Es muy raro pero me agradaba. 00:47:46/00:47:51

Ania: Es raro, sí. 00:47:51

Javier: No sabes cómo te lo puede agradecer un abuelo, el que simplemente te den una mano y la mirada, que no te dice nada, pero simplemente con la mirada sabes que te lo está agradeciendo. Porque él ve que ya no es capaz. 00:47:56/00:48:10

Ania: Eso sí. 00:48:10

Javier: Entonces pues te llena un poco de ilusión. Entonces olvidas un poco el pasado, te centras más en el trabajo. 00:48:12/00:48:20

Ania: Claro. 00:48:20

Javier: El tatuaje y demás quieras o no, vas a estar tú tatuando siempre tu pasado, lo que tienes más... esto. Sin embargo, si es otro trabajo te implicas más en otras cosas, te olvidas. 00:48:20/00:48:25

Ania: Bueno, pues esto es todo, muchas gracias por haber venido y haber contado vuestras experiencias. 00:48:25/00:48:27

Javier: Gracias a ti. 00:48:28

Leire: Gracias. 00:49:00

María: Gracias 00.50.00