

E

E

E

E

E

E



REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Nº 11 (3)

Monográfico “Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES”, coordinado por la Dra. D^a Angeles Parrilla Latas

Diciembre 2013

Editor

Dr. D. Alberto José PAZO LABRADOR.
Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte
Campus a Xunqueira s/n, 36005 Pontevedra (España)

Editores Asociados

Dra. D^a María ÁLVAREZ LIRES
Universidad de Vigo

Dra. D^a Francisca FARIÑA RIVERA
Universidad de Vigo

Dr. D. José Luis GARCÍA SOIDÁN
Universidad de Vigo

Dra. D^a Angeles PARRILLA LATAS
Universidad de Vigo

Dr. D^a Margarita PINO JUSTE
Universidad de Vigo

Dr. D. Jorge SOTO CARBALLO
Universidad de Vigo

Comité Editorial

Dra. D^a Ana ACUÑA TRABAZO
Universidad de Vigo

Dr. D. Mel AINSOW
University of Manchester. Inglaterra

Dra. D^a M^a Luisa ALONSO ESCONTELA
Universidad de Vigo

Dr. D. Xesús ALONSO MONTERO
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Luis ÁLVAREZ PÉREZ
Universidad de Oviedo

Dr. D. Ramón ARCE FERNÁNDEZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Jesús BELTRÁN LLERA
Universidad Complutense de Madrid

Dra. D^a Pilar BENEJAM ARGIMBAU
Universidad Autónoma de Barcelona

Dra. D^a María Paz BERMÚDEZ SÁNCHEZ
Universidad de Granada

Dra. D^a Fátima BEZERRA BARBOSA
Universidade de Minho. Portugal

Dr. D. Gualberto BUELA CASAL
Universidad de Granada

Dr. D. José M^a CANCELA CARRAL
Universidad de Vigo

Dr. D. Miguel Ángel CARBONERO MARTÍN
Universidad de Valladolid

Dra. D^a Raquel CASTILLEJO MANZANARES
Universidad de Santiago

Dr. D. Harry DANIELS
University of Bath. Gran Bretaña

Dr. D. Joaquín DOSIL DÍAZ
Universidad de Vigo

Dr. D. Isidro DUBERT GARCÍA
Universidad de Santiago

Dr. D. Ramón FERNÁNDEZ CERVANTES
Universidad de A Coruña

Dr. D. Vítor da FONSECA
Universidade de Lisboa. Portugal

Dra. D^a Carmen GALLEGU VEGA
Universidad de Sevilla

Dra. D^a Carmen GARCÍA COLMENARES
Universidad de Valladolid

Dr. D. Juan Jesús GESTAL OTERO
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Bernardo GÓMEZ ALFONSO
Universidad de Valencia

Dr. D. Ramón GONZÁLEZ CABANACH
Universidad de A Coruña

Dr. D. Salvador GONZÁLEZ GONZÁLEZ
Universidad de Vigo

Dr. D. Alfredo GOÑI GRANDMONTAGNE
Universidad del País Vasco

Dr. D. Clemente HERRERO FABREGAT
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. D. Juan Bautista HERRERO OLAIZOLA
Universidad de Oviedo

Dra. D^a Mercè IZQUIERDO AYMERICH
Universidad Autónoma de Barcelona

Dr. D. Hong JUN YU
Tsinghua University. Beijing (China)

Dra. D^a María Mar LORENZO MOLEDO
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a Ana M^a MARTÍN RODRÍGUEZ
Universidad de La Laguna

Dr. D. Vicente MARTÍNEZ DE HARO
Universidad Complutense de Madrid

Dr. D. Manuel MARTÍNEZ MARÍN
Universidad de Granada.

Dra. D^a Pilar MATUD AZNAR
Universidad de La Laguna

Dr. D. Antonio MEDINA RIVILLA
U.N.E.D.

Dra. D^a Lourdes MONTERO MESA
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a María Xesús NOGUEIRA PEREIRA
Universidad de Santiago

Dra. D^a Mercedes NOVO PÉREZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. José Carlos NÚÑEZ PÉREZ
Universidad de Oviedo

Dr. D. Eduardo OSUNA CARRILLO
Universidad de Murcia

Dr. D. Alfonso PALMER PROL
Universidad de las Islas Baleares

Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo

Dra. D^a Luz PÉREZ SÁNCHEZ
Universidad Complutense de Madrid

Dr. D. Wenceslao PIÑATE CASTRO
Universidad de La Laguna

Dr. D. Mario QUINTANILLA GATICA
Pontificia Universidad Católica de Chile

Dr. D. José Alberto RAMOS DUARTE
Universidade de Porto. Portugal

Dra. D^a Nora RÁTHZEL
Universidad de Umeå. Suecia

Dr. D. Vanildo RODRIGUES PEREIRA
Universidad Estadual de Maringá-Paraná (Brasil)

Dr. D. Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS
Universidade de Santiago de Compostela

Dr. D. José María ROMÁN SÁNCHEZ
Universidad de Valladolid

Dr. D. Vicente ROMO PÉREZ
Universidad de Vigo

Dra. D^a Mara SAPON-SHEVIN
University of Syracuse. E.E.U.U.

Dra. D^a María Dolores SELJO MARTÍNEZ
Universidad de Santiago

Dra. D^a Andiana SCHWINGEL
University of Illinois. E.E.U.U.

Dra. D^a Carme SILVA DOMÍNGUEZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Jair SINDRA
Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Brasil

Dra. D^a Waneen SPIRDUSO
The University of Texas at Austin. E.E.U.U.

Dra. D^a Teresa SUSINOS RADA
Universidad de Cantabria

Dr. D. Francisco Javier TEJEDOR TEJEDOR
Universidad de Salamanca

Dr. D. Francisco TORTOSA GIL
Universidad de Valencia

Dr. D. José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Universidad de Santiago

Dr. D. Antonio VALLE ARIAS
Universidad de A Coruña

Dra. D^a María José VÁZQUEZ FIGUEIREDO
Universidad de Vigo

Dr. D. Alexandre VEIGA RODRÍGUEZ
Universidad de Santiago

Dr. D. Enrique VIDAL COSTA
Universidad de Vigo

Dr. D. Carlos VILLANUEVA ABELAIRAS
Universidad de Santiago

Dr. D. Miguel ZABALZA BERAZA
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a M^a Luisa ZAGALAZ SÁNCHEZ
Universidad de Jaén

Webmaster

Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo

UNIVERSIDAD DE VIGO

ISSN: 1697-5200 / eISSN: 2172-3427

SUMARIO

PRESENTACIÓN

Revista de Investigación en
Educación

Nº 11 (3)

Diciembre 2013

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427

PARRILLA LATAS, Á. *Presentación. Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES* 7

ARTÍCULOS

Pág.

PARRILLA LATAS, Á., MUÑOZ CADAVID, M^a A. y SIERRA MARTÍNEZ, S. *Proyectos educativos con vocación comunitaria* 15

AINSCOW, M., DYSON, A., GOLDRICK, S. y WEST, M. *Promoviendo la equidad en educación [Versión en inglés]* ... 32

AINSCOW, M., DYSON, A., GOLDRICK, S. y WEST, M. *Promoviendo la equidad en educación [Versión en castellano]* 44

SAPON-SHEVIN, M. *La inclusión real: una perspectiva de justicia social [Versión en inglés]* 57

SAPON-SHEVIN, M. *La inclusión real: una perspectiva de justicia social [Versión en castellano]*..... 71

MESSIOU, K. *El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas [Versión en inglés]* 86

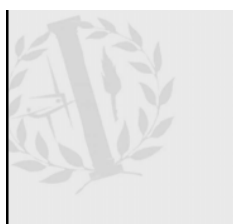
MESSIOU, K. *El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas [Versión en castellano]* 97

GALLEGO VEGA, C. *Una formación compartida entre familias y profesores para el desarrollo de grupos de apoyo mutuo* 109

SUSINOS RADA, T. *Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal* 120

SPRATT, J. y FLORIAN, L. *Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la universidad a la acción en el aula [Versión en inglés]*... 133

SPRATT, J. y FLORIAN, L. *Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la universidad a la acción en el aula [Versión en castellano]* 141



Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte

DOVAL, M^a I., MARTÍNEZ-FIGUEIRA, M^a E. y RAPOSO, M. *La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz* 150

FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA, C. J., FIUZA ASOREY, M. J. y ZABALZA CERDEIRIÑA, M. A. *A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa* 172

MONARCA, H., RAPPOPORT REDONDO, S. y SANDOVAL MENA, M. *La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria* 192

PUJOLÁS MASET, P., LAGO, J. R. y NARANJO, M. *Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas* .. 207

La *Revista de Investigación en Educación* está indexada en las bases EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, CIRC, Dialnet, MIAR, Ulrich's Web y DOAJ.

SUMMARY

PRESENTATION

Revista de Investigación en
Educación

Nº 11 (3)

December 2013

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427

PARRILLA LATAS, Á. *Presentation. Equity and innovation in educational research. Reflections and contributions from the research network CIES*..... 7

ARTICLES

Pag.

PARRILLA LATAS, Á., MUÑOZ CADAVID, M^a A. & SIERRA MARTÍNEZ, S. *Community based educational projects* 15

AINSCOW, M., DYSON, A., GOLDRICK, S. & WEST, M. *Promoting equity in education [English version]* 32

AINSCOW, M., DYSON, A., GOLDRICK, S. & WEST, M. *Promoting equity in education [Spanish version]* 44

SAPON-SHEVIN, M. *Inclusion as if we meant it: a social justice perspective [English version]* 57

SAPON-SHEVIN, M. *Inclusion as if we meant it: a social justice perspective [Spanish version]* 71

MESSIOU, K. *Engaging with students' voices: using a framework for addressing marginalisation in schools [English version]* 86

MESSIOU, K. *Engaging with students' voices: using a framework for addressing marginalisation in schools [Spanish version]* 97

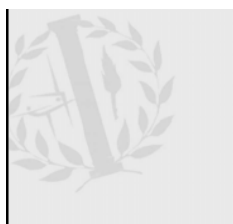
GALLEGO VEGA, C. *Shared training between families and teachers for the development of mutual support groups*..... 109

SUSINOS RADA, T. *From the same place we do not see the same things. Researching student participation as a multivocal process* 120

SPRATT, J. & FLORIAN, L. *Applying the principles of inclusive pedagogy in initial teacher education: from university based course to classroom action [English version]* 133

SPRATT, J. & FLORIAN, L. *Applying the principles of inclusive pedagogy in initial teacher education: from university based course to classroom action [Spanish version]* 141

DOVAL, M^a I., MARTÍNEZ-FIGUEIRA, M^a E. & RAPOSO, M. *The voice of their eyes: children's participation through Photovoice*..... 150



Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte

- FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA, C. J., FIUZA ASOREY, M. J. & ZABALZA CERDEIRIÑA, M. A. *Analysing barriers to inclusion from the educational community* 172
- MONARCA, H., RAPPOPORT REDONDO, S. & SANDOVAL MENA, M. *Construction of inclusion and exclusion processes in education. A characterization based on the transition between Primary and Secondary Education* 192
- PUJOLÁS MASET, P., LAGO, J. R. & NARANJO, M. *Cooperative learning and support to improve inclusive practices* 207

Revista de Investigación en Educación is included in EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, CIRC, Dialnet, MIAR, Ulrich's Web and DOAJ databases.

PRESENTACIÓN

PRESENTATION

Presentación

Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES

Presentation

Equity and innovation in educational research. Reflections and contributions from the research network CIES

Ángeles Parrilla Latas
Universidad de Vigo

La sociedad debe ser cada vez más equitativa, cohesionada e inclusiva. Por eso la cuestión de la relación entre educación y sociedad, la cuestión de cómo puede la educación ayudar en la construcción de esa sociedad, no es un interrogante más que la investigación educativa se plantee. Ha de ser una de sus preocupaciones fundamentales.

Este número monográfico de la Revista de Investigación en Educación está dedicado a la investigación educativa sobre este tema. Ha sido pensado y estructurado para recoger algunas de las aportaciones más recientes sobre la cuestión hechas por los equipos de la Red de investigación CIES (red de Colaboración para la Inclusión Educativa y Social) así como por diversos investigadores internacionales que han colaborado en distintas actividades de la Red en los últimos tres años. Pretende ofrecer un espacio que sirva de lugar de encuentro y debate sobre algunas de las actividades, líneas de investigación y trabajos realizados en la Red.

La Red CIES¹ se constituyó en 2009 al amparo de una convocatoria del MICINN orientada a facilitar y promover la asociación entre grupos de investigación del Plan Nacional de I+D+i. Está integrada por 5 equipos de investigación de 6 universidades españolas: Universidad de Vigo, equipo coordinado por Ángeles Parrilla (coordinadora a su vez de la

Red); Universidad de Cantabria, equipo coordinado por Teresa Susinos; Universidad de Sevilla, equipo coordinado por Carmen Gallego; Universidad Autónoma de Madrid, equipo coordinado por Gerardo Echeita; y Universidad de Vic, equipo coordinado inicialmente por Pere Pujolàs y posteriormente por José Ramón Lago. En su conjunto la Red incluye a más de 60 investigadores nacionales e internacionales².

La Red surgió con el propósito de avanzar hacia la consolidación de una comunidad de investigadores en la que sea posible abordar de modo colaborativo y convergente los grandes retos que plantea la inclusión/exclusión educativa y social en nuestra sociedad. Desde sus inicios ha pretendido romper con el individualismo y la insularidad que ha caracterizado a la investigación más tradicional. CIES, además del acrónimo de la Red, es como todos sabemos la denominación de un archipiélago en las Rías Bajas gallegas, así que nuestra denominación recoge también el sentido metafórico de conjunto de lugares o cosas con alguna semejanza y unión. A los miembros de CIES nos unen no sólo los proyectos del Plan Nacional, sino una forma compartida de concebir y abordar la inclusión y la investigación que se ocupa de la misma:

- Una investigación comprometida en la lucha contra la exclusión. Pretende

¹ MICINN, EDU2009-08220-E (período 2010-2013)

² Puede verse un listado de los integrantes de la red en www.redcies.uvigo.es

fortalecer líneas o proyectos de investigación que afrontan y combaten los procesos de exclusión tanto sociales como escolares.

- Una investigación comprometida con procesos de cambio y mejora socio-educativa. Los distintos y diversos proyectos de investigación que desarrollamos los equipos integrantes de esta Red abordan la cuestión de cómo poner en marcha procesos de cambio que logren una mejora real de la calidad educativa de las escuelas, los sistemas educativos y la sociedad.
- Una investigación participativa y colaborativa con los actores/agentes educativos. La Red quiere contribuir al desarrollo de procesos de investigación que son el fruto de la participación de los distintos colectivos (profesionales, agentes educativos, grupos vulnerables, etc.) con intereses diferentes, que han de estar representados, han de ser oídos, y deben participar en los procesos estudiados.
- Una investigación éticamente comprometida con formas de investigación inclusivas. Los grupos de la Red se encuentran desarrollando proyectos, líneas y metodologías de investigación que quieren ser en sí mismos inclusivos, potenciando para el seno de la Red y sus grupos espacios de reflexión y análisis sobre los valores, procedimientos y cultura en los que se fundamenta y desarrolla la propia investigación, así como sobre su impacto en las prácticas educativas y sociales.

La Red se ha planteado la idea de ir estructurando de forma estable el intercambio de los procesos y resultados del trabajo que estos grupos venimos desarrollando sobre educación inclusiva creando una red amplia y solvente con las sinergias de todos los grupos. A través de las actividades desarrolladas en la Red se ha planteado un doble objetivo: intensificar la coordinación, la interacción y la transferencia entre los grupos participantes, con la finalidad de compartir y generar un conocimiento conjunto, buscando para ello la convergencia en ciertas actuaciones científicas diseñadas *ad hoc* para los miembros de la Red; y ampliar y dar a conocer la investigación desarrollada en CIES debatiéndola en foros y reuniones de investigación nacionales e internacionales, fortaleciendo el desarrollo de la

Red y de modo especial la colaboración con grupos europeos.

En relación a estos dos objetivos, la Red a lo largo de sus tres años de vida se ha planteado el desarrollo de actividades tendentes a la promoción de la coordinación y la interacción tanto entre los distintos grupos de investigación que la componen, como entre estos y otros grupos nacionales e internacionales. El establecimiento de estas relaciones ha pretendido potenciar la creación de espacios comunes de investigación donde romper con las prácticas de investigación atomizadas y hasta competitivas entre grupos, a la vez que ofrecer y discutir evidencias y alternativas pertinentes y viables sobre la inclusión, que puedan ser utilizadas para la mejora de la sociedad, los sistemas educativos, las escuelas y las aulas.

En este tiempo hemos realizado diversas actividades. Hemos convocado y también participado, con distintos énfasis e implicación en distintos eventos científicos. En ellos hemos compartido y contrastado nuestro trabajo con el de otros investigadores y grupos de investigación que coinciden con la Red en el empeño por avanzar hacia sociedades y escuelas más inclusivas y justas. Sin ningún afán exhaustivo, nos gustaría resaltar aquí algunos de los hitos que han jalonado el trabajo en red y de la Red:

- Los procesos formativos que durante dos años consecutivos nos reunieron a los grupos integrantes de la Red en Seminarios internos dedicados al estudio y debate de diversas cuestiones relativas a los procesos de investigación en el campo de la educación inclusiva, así como a la discusión y análisis de los proyectos y estudios propios. Esto permitió abordar desde una perspectiva más rica los problemas que afectan a nuestra investigación y sus posibles vías de solución. Profesionales como el profesor Mel Ainscow (Universidad de Manchester), Kyriaki Messiou (Universidad de Southampton) o Joan Pujadas (Universidad Rovira y Virgili) participaron en estos eventos celebrados el primero en la Universidad Autónoma de Madrid y el segundo en la Universidad de Vigo. La formación de los miembros de la Red también se ha visto apoyada por otras actividades formativas, entre las que destacan distintos intercambios y estancias

de estudio e investigación de miembros de la Red, bien en la sede de otros equipos, bien con otros grupos internacionales.

- Distintas actividades organizadas por la Red o desde la Red. Cabe destacar aquí entre otras, la visita de estudio que un grupo de 14 profesionales de la *European Agency for Development in Special Needs Education* realizó en mayo de 2011 a Pontevedra. Esta visita tenía como objetivo el conocimiento y debate *in situ*, con participación de representantes de todos los grupos de la Red, del proyecto “A Estrada Inclusiva” desarrollado en el equipo de la Universidad de Vigo. En una línea similar, con carácter nacional, cabe hablar del “I Simposio sobre Aprendizaje cooperativo. Aprender a Aprender”, celebrado en la Universidad de Vic, en julio de 2011 con presencia de una nutrida representación de miembros de la Red. Especialmente destacable es el desarrollo y dirección del curso de verano en agosto de 2011 en la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo titulado “Itinerarios para una educación inclusiva: aprendiendo de la mejora institucional y local” en el que participamos miembros de los 5 equipos de la Red. Los profesores, Len Barton (Universidad de Londres), Mel Ainscow (Universidad de Manchester) y Mara Sapon-Shevin (Universidad de Syracuse) son algunos de los participantes internacionales en un curso que sirvió para fomentar y consolidar el intercambio y el debate con investigadores europeos y americanos y que abrió nuevas perspectivas de análisis sobre procesos educativos y sociales inclusivos.
- Otras participaciones en foros científicos. Como grupo hemos participado en estos tres años en muy diversos eventos nacionales e internacionales y producido más de un centenar de publicaciones científicas. Han sido puntos de convergencia habitual entre los miembros de la Red diversos seminarios y simposium, entre los que podemos destacar las contribuciones conjuntas en distintas ediciones de *European Conference on Educational Research* (ECER), en los que hemos discutido y presentado algunos proyectos desarrollados en la Red, y establecido nuevos vínculos investigadores que, como en el caso de Lany Florian (Universidad de Edimburgo) y Jennifer

Spratt (Universidad de Aberdeen), han supuesto un refuerzo y complemento a aquellos trabajos de investigación sobre procesos formativos.

A pesar de este “haber” importante en los miembros del grupo, del que dejamos aquí constancia, los recortes en la financiación de la investigación han alcanzado, como a tanto otros grupos, a la comunidad de investigadores de la Red. Desde hace un par de años no han vuelto a convocarse las Acciones Complementarias del Plan Nacional que financian hasta finales de 2013 a la Red CIES. La desaparición de esta ayuda supone un riesgo para la continuidad formal y la cobertura de las acciones de la Red, que enfrenta a partir de 2014 una nueva etapa sin soporte económico específico y sin el referente aglutinador que la ayuda estatal ha supuesto para el grupo. Hemos competido no obstante como grupos coordinados o como equipos mixtos durante estos tres años en distintas convocatorias de investigación nacionales y europeas, habiéndose garantizado con las mismas parcialmente la continuidad de ciertas acciones investigadoras entre equipos de la Red y con otros grupos.

Esta situación de finalización de la ayuda otorgada a la Red, es sin duda una ocasión para echar la vista atrás y dar visibilidad a algunos de los estudios que nuestros equipos han venido realizando, invitando a su vez a algunos, que no todos, de los investigadores extranjeros que han recorrido con nosotros parte de este camino y con los que hoy compartimos proyectos y colaboraciones específicas.

Es necesario insistir en que lo que presentamos en este monográfico es una selección parcial del trabajo realizado en el grupo. Hay muchos más trabajos y autores que podrían haber estado presentes, pero hemos creído que lo que aquí presentamos podría servir de muestra de los avances en la investigación educativa comprometida con una educación para todos, con las preocupaciones, estilos de afrontamiento y modos de acercarnos a los procesos de inclusión propios del grupo.

En un momento en el que hay fuertes críticas a la educación, en el que se cuestiona incluso más que antes la legitimidad de la investigación educativa para el cambio y la innovación social, los trabajos aquí presentados

dan muestras de avances en el conocimiento que estamos construyendo y en la forma en que construimos el mismo. Estas son algunas de las tendencias que se apuntan en la investigación en desarrollo sobre procesos educativos inclusivos que conforman este monográfico:

- Aunque pueda parecer una contradicción no todos los trabajos hablan de inclusión. Si bien es cierto que alguno nos alerta acertadamente de un uso erróneo de los conceptos vinculados a la misma, es de todos asumido que las escuelas deben ser inclusivas y huelga volver una y otra vez sobre la cuestión. Estén o no explícitamente nombrados, Inclusión, Equidad y Justicia social son conceptos transversales que subyacen a todos los trabajos presentados.
- La asunción de metodologías de investigación participativas y críticas, que pretenden contribuir a la autonomía y autodeterminación de los participantes y las instituciones es frecuente en la conceptualización de estos trabajos. Los aquí presentados suelen ser procesos gestados de abajo arriba, que cuentan con la participación, o reclaman la misma, en términos de igualdad entre los participantes. Ésta es otra muestra de avance, que va perfilando unos estudios y procesos de investigación que se pueden calificar de inclusivos
- La democratización de los procesos y las relaciones de poder en los estudios va acompañada de una ampliación en la definición de los roles de las instituciones y participantes en las mismas. De la descripción desde fuera de procesos desarrollados por otros (generalmente docentes) se pasa a la implicación, y construcción conjunta, con distintos agentes educativos y sociales de los procesos en desarrollo. De este modo se resitúa el papel protagonista del alumnado, los padres, y servicios socio-educativos, otorgándose a la comunidad un papel nuclear en el proceso.
- También estos trabajos asumen en general un planteamiento no intervencionista ni aplicativo de proyectos o programas gestados externamente a las escuelas. A la inversa, hay coincidencia en plantear propuestas *ad hoc*, principios o procesos (formativos, prácticos, etc.) que en

unos casos se configuran en procesos de indagación y acción y en otros se reformulan y adaptan en los distintos contextos en los que se desarrollan.

- Por último queremos subrayar la importante aportación que en términos metodológicos suponen los trabajos aquí presentados. Hasta siete artículos plantean y proponen nuevos acercamientos, nuevos marcos metodológicos y estrategias originales de análisis que reflejan el dinamismo que, en la Red, y entendemos en el campo de la educación inclusiva, se está produciendo para dar respuesta al complejo estudio de procesos y sistemas educativos que pretenden ser inclusivos.

Todo esto dota a la investigación sobre inclusión, y a este número de la revista, de un valor añadido importante en términos de la aportación que la investigación sobre inclusión perfilada puede hacer al amplio campo de la educación.

Son 11 textos que pretenden ofrecer en definitiva un ejemplo de las cuestiones que hemos abordado y lo que hemos aprendido en los tres años de desarrollo de CIES³.

El trabajo firmado por Ángeles Parrilla, María A. Muñoz y Silvia Sierra (Universidad de Vigo y Universidad de Santiago de Compostela) se plantea la necesidad de avanzar desde los modelos institucionales de respuesta a la diversidad, hasta el llamado modelo comunitario. Las autoras proponen una ordenación de los numerosos conceptos y propuestas incluidos bajo esta denominación genérica, en torno a dos enfoques que conciben de distinta manera y en distinto grado el tipo de metas, relaciones y vinculación entre escuela y comunidad. Para ejemplificar esta orientación general el artículo describe y analiza el Proyecto de investigación “A Estrada Inclusiva” orientado a la construcción de un Plan de educación inclusiva local a través del establecimiento progresivo de redes educativas y sociales en las que convergen los

³ Hemos incluido, para facilitar la accesibilidad al mayor número posible de lectores, los artículos de autores extranjeros en dos idiomas: en su versión original en inglés y en español. Esto hace que en el monográfico contemos con un total de 15 aportaciones, si bien son 11 los textos iniciales.

distintos miembros de la comunidad implicados en el proyecto.

El artículo de Mel Ainscow, Allan Dyson, Sue Goldrick y Mel West (Universidad de Manchester) ahonda en esta idea, ofreciendo un análisis y reflexión crítica sobre las evidencias de investigación y estrategias que permiten hacer frente a los desafíos para el desarrollo de sistemas educativos basados en la equidad. Los autores apuestan por un planteamiento multidimensional basado en una “ecología de la equidad” que supone pensar los proyectos de cambio educativo considerando la interrelación de tres áreas en los mismos: dentro de las escuelas; entre escuelas; y más allá de las escuelas. El artículo concluye ofreciendo cinco condiciones organizativas que son necesarias para guiar y desarrollar tanto las transformaciones internas, como entre escuelas y con la comunidad más amplia.

En su artículo Mara Sapon-Shevin (Universidad de Syracuse) nos invita a adoptar una perspectiva de justicia social al pensar y desarrollar una educación inclusiva. A lo largo de su trabajo la autora reflexiona sobre algunos obstáculos a la educación inclusiva que son claves desde esta perspectiva, alertando de los riesgos de una concepción restringida de los conceptos de normalidad y educación inclusiva cuando se limitan a determinados grupos de estudiantes. El artículo analiza y propone alternativas a cada uno de estos obstáculos, planteando entre otros la necesidad de: a) revisar y cambiar el clima y la cultura escolar para crear comunidades acogedoras para todos los alumnos; b) desarrollar diseños curriculares interactivos y participativos y c) formar al profesorado para una educación inclusiva. El trabajo concluye planteando que sólo la inclusión plena tendrá capacidad para transformar el sistema educativo y la sociedad.

Kiriaki Messiou (Universidad de Southampton) plantea que para abordar la marginación en las escuelas es necesario un sólido compromiso con la voz del alumnado. Elabora para ello una hoja de ruta, un interesante marco teórico y metodológico, que desde la cercanía a los procesos de investigación-acción, pretende fomentar la inclusión y afrontar la marginación en los centros. Este marco es descrito, concretado y discutido en sus referentes teóricos y con ejemplos de procesos de investigación desarrollados en dos centros

educativos. El trabajo ilustra cómo construir un conocimiento basado en la investigación mediante la colaboración con profesores y estudiantes, y cómo este conocimiento puede contribuir de manera real a la mejora escolar.

El trabajo de Carmen Gallego Vega (Universidad de Sevilla) hace una aportación sustantiva a la cuestión de la necesaria transformación de los modelos de apoyo educativo. Su investigación, enraizada en los modelos socioculturales y en concreto en el enfoque comunitario y participativo, propone la participación de profesorado y familias en los procesos de apoyo a través de la constitución de Grupos de Ayuda Mutua (GAM). El artículo analiza el proceso de formación seguido en cinco centros con grupos de docentes y también de padres-madres, para la constitución en los mismos de diversos GAM. El trabajo concluye reflexionando sobre los dilemas que la formación y desarrollo de los GAM plantea en los centros, al tiempo que señala la importancia de establecer redes de comunicación y ayuda en los distintos sectores educativos.

Las fases del proceso de una investigación desarrollada desde el marco teórico del movimiento de la voz del alumnado constituyen el hilo conductor desde el que Teresa Susinos (Universidad de Cantabria) plantea su artículo. En él utilizando la metáfora de la cristalización, se propone y realiza un análisis multivocal que confirma las diferentes narrativas, verdades y posiciones desde las que los distintos participantes (alumnado, profesorado y equipo de investigación) afrontan y viven el proceso de investigación y cambio desarrollado en sus centros. La cristalización, se concluye en este trabajo, proporciona claves analíticas desde las que redefinir y considerar la participación: desde una lectura compleja del cambio educativo, desde la reflexión sobre las desigualdades de poder entre participantes; y por último desde la necesidad de investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal.

La cuestión de cómo abordar la formación en y para la diversidad en la formación inicial del profesorado, constituye el eje del artículo de Jenniffer Spratt y Lani Florian. Su trabajo se centra en el *Professional Graduate Diploma in Education*, un curso de la Universidad de Aberdeen de un año de duración que acredita para ejercer como profesor de educación Primaria y

Secundaria. El artículo describe en primer lugar los componentes didácticos y contenidos teóricos del curso que está orientado desde un “ciclo dialógico de conocimiento-formación”. En segundo lugar, el trabajo plantea el seguimiento realizado a una muestra de siete profesoras en su primer año de prácticas tras haberse graduado. Las autoras plantean una innovadora propuesta de análisis que se utiliza para examinar cómo esas profesoras aplican y enfrentan la cuestión de la educación inclusiva en sus aulas. Esta propuesta constituye una herramienta sólida tanto para investigadores como para formadores de profesores, ya que la misma permite pensar y analizar las experiencias y la práctica a la que se enfrentan los profesores noveles cuando intentan desarrollar una educación inclusiva.

Fotovoz es una estrategia metodológica novedosa en nuestro contexto que siguiendo los principios de la investigación participativa basada en la comunidad (*Community Based Participatory Research*) emplea la fotografía, las narraciones y el diálogo para el cambio y la mejora escolar y social. Esta estrategia es utilizada en el trabajo de M^a Isabel Doval, M^a Esther Martínez Figueira y Manuela Raposo (Universidad de Vigo), en un rico y complejo proceso desarrollado en 6 centros escolares de una misma comunidad local. El artículo toma como referencia para narrar el proceso seguido el trabajo en uno de los centros. En el mismo se invitó a todos los escolares a fotografiar y reflexionar sobre la participación en la escuela, incorporándose a través de diversas estrategias a otros agentes de la comunidad escolar y social. Los resultados muestran el potencial de Fotovoz para promover la participación auténtica del alumnado; provocar procesos de reflexión, participación y mejora en la escuela; facilitar el establecimiento de redes de trabajo inter-centros; y para promover cambios democráticamente gestados en la comunidad.

La transición entre la educación Primaria y Secundaria como práctica socialmente configurada puede ser una situación educativa de riesgo en determinadas circunstancias y condiciones. Sobre las mismas se articula el trabajo de Hector Monarca, Soledad Rappoport y Marta Sandoval, de la Universidad Autónoma de Madrid. En él presentan un estudio de orientación cualitativa, que indagó en la interpretación de esta transición en una muestra de estudiantes, docentes y familias de cuatro IES de la

Comunidad de Madrid. Las principales conclusiones del estudio señalan cómo ciertas características, entre las que destacan aquellas vinculadas a la cultura escolar y a determinadas prácticas docentes, pueden suponer el inicio o refuerzo de procesos de exclusión educativa.

En la línea de aportar y ofrecer elementos de análisis que ayuden en la construcción de procesos de investigación y cambios que sean en sí mismos inclusivos se inscribe el artículo de Carmen Fernández de la Iglesia, María Fiuza y María A. Zabalza (Universidad de Santiago de Compostela). Este trabajo formaliza y presenta un modelo de indagación para el análisis de barreras a la inclusión, que pretende superar los habituales modelos sectoriales y externos de análisis de las mismas. Su propuesta se sustenta en la participación de distintos agentes y procesos de participación colaborativa entre los que destaca el trabajo desarrollado en comunidades profesionales en el interior de los centros educativos. El artículo así mismo reflexiona y presenta las principales dificultades identificadas en distintos centros educativos señalando la importancia de emprender acciones integrales y comunitarias para el afrontamiento de las barreras y obstáculos a la inclusión.

Por último en “Aprendizaje Cooperativo y Apoyo a la Mejora de las prácticas inclusivas”, Pere Pujolás, José Ramón Lago y Milagros Naranjo (Universidad de Vic) presentan un estudio sobre la aplicación de un programa didáctico dirigido a promover procesos educativos inclusivos, a través del aprendizaje cooperativo. El artículo está dividido en dos partes. En la primera de ellas se describe el *Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar*, sus ámbitos, componentes y las etapas que deben pautar y guiar la incorporación del mismo en los centros. En la segunda se explica el estudio de *casos* sobre el desarrollo y el proceso de asesoramiento del proyecto, y se adelantan algunos resultados iniciales que confirman que la mejora de las prácticas educativas del profesorado a través del Programa, contribuye al incremento de la inclusión del alumnado en los centros.

No quisiéramos que este monográfico, que ha supuesto una mirada hacia atrás, hacia el camino recorrido en la Red, quedase en una despedida. Detrás queda un amplio esfuerzo de comunicación, colaboración y aportación mutua

como el que hoy nos ha conitado aquí para reflexionar y visitar nuestras actividades y proyectos investigadores. Pero este trabajo nos enfrenta hoy al reto de aprovechar esta ocasión que nos ha brindado el número especial de la *Revista de Investigación en Educación*, para impulsarnos hacia el futuro, para movilizar el

conocimiento que con afán democrático estamos construyendo.

Ángeles Parrilla
Coordinadora del Monográfico
Universidad de Vigo

ARTÍCULOS

ARTICLES

ARTÍCULO ORIGINAL

PROYECTOS EDUCATIVOS CON VOCACIÓN COMUNITARIA

Ángeles Parrilla Latas

parrilla@uvigo.es

Universidad de Vigo

M^a Amalia Muñoz-Cadavid

m.cadavid@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

Silvia Sierra Martínez

sierra@uvigo.es

Universidad de Vigo

RESUMEN. En este artículo se propone avanzar desde los modelos institucionales de respuesta a la diversidad, hasta el llamado modelo comunitario. La primera parte revisa y organiza los conceptos y propuestas incluidos bajo esta denominación en torno a dos enfoques que conciben de distinta manera y en distinto grado el tipo de metas, relaciones y vinculación entre escuela y comunidad. Para ejemplificar esta orientación general, el artículo describe y analiza el Proyecto de investigación "A Estrada Inclusiva" orientado a la construcción de un Plan de educación inclusiva local a través del establecimiento progresivo de redes educativas y sociales en las que convergen los distintos miembros de la comunidad implicados en el proyecto.

PALABRAS CLAVE: Educación basada en la comunidad; Escuelas con orientación comunitaria; Desarrollo comunitario; Educación Inclusiva.

COMMUNITY BASED EDUCATIONAL PROJECTS

ABSTRACT: This article raises the need to move from institutional models of response to diversity, to the so called Community based education model. The first part reviews and organizes concepts and proposals included in this model, around two approaches that conceive in a different way and degree goals, relationships, and links between school and community. To illustrate this general approach this paper describes and analyzes a research project "A Estrada Inclusiva" aimed at building an inclusive education local plan through the progressive establishment of educational and social networks in which the different members of the community involved in the project converge.

KEY WORDS: Community based education; Community-Oriented schools; Community Development; Inclusive education.

Fecha de recepción 12/09/2013· Fecha de aceptación 11/12/2013

Dirección de contacto:

Ángeles Parrilla Latas

Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte

Campus A Xunqueira s/n 36005 - Pontevedra, España

1. MARCO TEÓRICO. EL ENFOQUE COMUNITARIO EN PERSPECTIVA

El ideal de la Comunidad como base para la formulación de políticas, prestación de servicios,

y democratización de la institución educativa no es nuevo. Se ha venido planteando y desarrollando desde diferentes enfoques y movimientos sociales y educativos. Estos en última instancia pretenden garantizar la equidad y la justicia social, reclamando así mismo el compromiso y papel de la educación con el cambio social. Esta “vuelta” a la comunidad puede plantearse como un redescubrimiento que nos invita a pensar sobre la necesidad de que los vínculos escuela-comunidad sean más estrechos. ¿Qué ha pasado para que esto sea así?

En algunos países esta orientación comunitaria ha sido incluso prescrita en reglamentos educativos que orientan a las escuelas a vincular y ofrecer sus servicios conectándolos a la comunidad (Moss y Petrie 1999). En nuestro contexto, no obstante, se suele plantear la perspectiva comunitaria de manera tímida, para hablar de una educación y unas escuelas que tienen en su mente la comunidad como contexto o escenario educativo o si acaso como un refuerzo a la labor escolar. Es habitual que las escuelas trabajen aisladas de otras organizaciones cercanas, incluso de otras instituciones escolares, centrandose exclusivamente su foco en el interior de la propia institución: en qué pueden hacer por sus propios estudiantes y sus familias, en cómo mejorar sus propias prácticas, el rendimiento de sus alumnos o la formación de su profesorado, entendiéndose que su papel en relación con la comunidad local está limitado a las familias de los propios alumnos y supeditado a la mejora de los logros planteados en la escuela.

Este enfoque, denominado institucional (Cummings, Dyson y Todd, 2011), define el rol de la escuela en términos de lo que ocurre en sus aulas, en el interior de la institución, y entiende, en el mejor de los casos, la comunidad desde un punto de vista instrumental, como un recurso para la propia escuela. La educación por tanto se centra y gravita en torno a la institución escolar. Este énfasis en otorgar a la escuela todo el peso educativo lleva a que en algunos casos, extremos, llegue a dar la espalda a la comunidad, como un mecanismo de autoprotección, entendiéndose que es misión de la escuela ofrecer un entorno que salvaguarde a los niños de los efectos perversos de tal o cual barriada o ámbito socio-cultural. Así las cosas, el papel que la escuela debe o puede jugar en relación a las necesidades y demandas del medio, no está claramente delimitado,

pareciendo que la transformación de la cultura o comunidad social queda fuera de la competencia escolar.

Este énfasis en el foco institucional se acompaña a menudo de una excesiva preocupación por el rendimiento escolar, siendo planteado como meta casi única por políticas educativas y administraciones. La calidad se mide, se nos dice, por los resultados en determinadas pruebas que se usan para la evaluación y rendición de cuentas escolares, y que suelen estar básicamente orientadas al rendimiento académico. Otros criterios posibles sobre la calidad educativa quedan al margen, corriéndose el riesgo de desatender una visión más global de la meta educativa: el bienestar general del niño, el desarrollo en otros ámbitos psicosociales, personales, etc. A la vez este planteamiento profundiza en el distanciamiento entre escuela y comunidad llevando a la desconexión de la escuela de problemas estructurales como la pobreza, el paro, la desigualdad social, etc., que llegan a considerarse problemas ajenos y alejados del ámbito de actuación de la escuela.

El enfoque comunitario emerge como una necesidad para hacer frente a esta situación. La orientación comunitaria plantea el rol de la escuela situándolo en el contexto más amplio de los problemas y prioridades de la comunidad. Este foco en la comunidad tiene como objetivo no solo hacer frente a las desigualdades en los resultados educativos, sino también afrontar las desigualdades e inequidades de la sociedad. No hay no obstante una visión o modelo único dentro del que podemos llamar de modo genérico enfoque comunitario. De hecho es un concepto que está siendo interpretado y concretado de manera muy diferente en una amplia gama de ámbitos y experiencias educativas.

Podemos así hablar de distintas denominaciones dentro de este enfoque: escuelas orientadas a la comunidad (Todd, 2007); escuelas comunitarias o de área (Halsey, 2011), escuelas de servicio completo y escuelas extendidas (Cummings, Dyson y Todd, 2007), redes educativas (Ainscow y West, 2006); escuelas integradas (Little, 2005); educación basada en la comunidad (Warren, 2007), escuelas comunitarias, etc. Todas estas aproximaciones convergen al definir el rol de la escuela, en términos no solo de lo que sucede en sus aulas, en

el interior de la institución, sino de lo que ocurre más allá de la escuela, pero a la vez reflejan la existencia de distintos modelos de relación, de diferentes grados de intensidad, y de metas diversas en la relación escuela-comunidad.

Los trabajos y análisis de escuelas que caminan en esta dirección, permiten establecer diferencias notables entre experiencias, modelos y hasta países. La literatura científica da cuenta no solo de diversidad de enfoques independientes sino incluso de una diversidad muy amplia de desarrollos dentro de un mismo enfoque. Y sin embargo, no hay ningún estudio que haya cartografiado estos distintos acercamientos comunitarios en su conjunto. En este artículo, hacemos una primera aproximación a esta cuestión, organizado los estudios y la literatura sobre el tema en dos grupos. Son dos formas de conceptualizar y entender el compromiso entre escuela y comunidad, y diversas las líneas de investigación que dan cuenta de las mismas (Cummings et al. 2007).

1.1. La escuela al servicio de la comunidad socio-educativa

Se pueden distinguir dentro de este enfoque que considera ineludible y necesaria la vinculación entre escuela y comunidad, dos acercamientos centrados en el foco o concepción comunitario (qué constituye la comunidad para la escuela) y en el rol asignado a la escuela en esa relación (qué papel juega la escuela en la comunidad). Pero ambos coinciden en entender y plantear la necesidad de la apertura de la escuela al medio.

El primero de estos acercamientos se centra en aquellas propuestas y estudios en los que la relación escuela-comunidad se circunscribe a las familias del propio centro educativo. La investigación ha mostrado cómo para muchas escuelas y profesores, la “comunidad” es sinónimo de “padres” (Freebody, Freebody y Maney, 2011). Estos estudios y modelos justifican la necesidad de relación de la escuela con las familias por su capacidad de ayuda para hacer frente a las desigualdades educativas sobre todo en términos de aprendizaje y rendimiento académico. Los estudios desarrollados tratan de identificar los cambios y transformaciones necesarios en la cultura familiar para mejorar las oportunidades educativas de los alumnos.

La literatura sobre esta cuestión (Epstein, 2011) evidencia, como es previsible, la mejora escolar derivada de la implicación de las familias. Está fuera de toda duda que ciertos tipos de implicación parental en el aprendizaje de los hijos mejoran el rendimiento y otros resultados educativos y que esta implicación puede ser promovida desde la escuela. No obstante, este modelo de participación suele limitar la participación de los padres al tiempo que sus hijos están en la escuela, dando lugar a un tipo de interpretación de la relación familia escuela muy centrada en el aquí y ahora de la misma: cómo la comunidad (padres) puede ayudar a la escuela (es decir a sus propios hijos). Desde un enfoque de justicia social (Bottrell, y Goodwin, 2011), no solo centrado en el rendimiento, hay trabajos que plantean la relación escuela-familia con objetivos más amplios: cómo mejorar la capacidad de los profesores para comunicarse con las familias; el desarrollo de relaciones mutuas respetuosas entre el personal escolar y las familias; y el compromiso con la educación de los alumnos.

Una segunda conceptualización de la cuestión comunitaria plantea la relación escuela-comunidad desde un acercamiento más integral, desde un enfoque que aborda la reducción de las desigualdades no solo educativas, sino en otros ámbitos de la comunidad que tienen impacto directo en la educación. La escuela asume aquí como tarea propia dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, pero también a las de la comunidad socio-educativa (no solo familiar), al barrio o área (Cummings y Dyson, 2007).

La línea de investigación más fuerte bajo este enfoque es la que integra los estudios sobre las llamadas escuelas extendidas y escuelas totales (Wilkin, White y Kinder, 2003; Wilkin, Kinder, White, Atkinson y Doherty, 2003). Pero hay también otros acercamientos muy reconocidos desde propuestas que conciben las escuelas como comunidades de aprendizaje que necesitan el diálogo de toda la comunidad para la construcción de un proyecto escolar (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002); las que plantean la necesidad de que la escuela prepare y forme a los alumnos para integrarse en el medio (Bireda, 2009); y aquellas otras que proponen el trabajo en red inter-escolar (Ainscow y West, 2006 y Little, 2005) como vía compartida de hacer frente a las desigualdades. Todas estas propuestas vinculan la comunidad al desarrollo escolar y a la vez intentan desde la escuela incidir

y responder a las necesidades del entorno cercano estableciendo distintas modalidades de colaboración escuela-comunidad. Los resultados de estos trabajos apuntan, en general, a la necesidad de repensar el papel de las escuelas y reconfigurar los servicios en torno a las mismas, con el fin de responder mejor a las desventajas y la desigualdad social y educativa.

En su funcionamiento, los proyectos orientados desde esta perspectiva suelen desarrollar y proporcionar programas y servicios dentro y fuera de la escuela, y también antes y después de la misma, dirigidos a los niños, a las familias y a otros miembros de la comunidad que necesiten esos servicios (Cummings, Dyson y Todd, 2007; Cummings, Dyson, y Todd, 2011; Dyson, 2008; Sanders, 2003). También en el interior de la escuela se producen cambios en la medida en que la comunidad social puede participar en distintos aspectos y dimensiones de la vida escolar. Estas escuelas tienden a establecer relaciones con instituciones, asociaciones, agentes educativos locales, familias, etc. en el área de influencia del centro escolar y en la zona más amplia. En general las colaboraciones suelen estar organizadas desde el centro y pueden incluir un amplio número de participantes (desde alumnado hasta profesionales de asociaciones, empresas, universidad). Las escuelas ofertan también con frecuencia sus instalaciones como servicio comunitario, su equipamiento para la educación de la comunidad, etc.

Común en todos estos proyectos es un interés y compromiso con el trabajo en colaboración entre las escuelas, las comunidades y diversas instituciones sociales para apoyar mejor las necesidades de los estudiantes y jóvenes vulnerables, así como de los adultos que viven en las comunidades atendidas por la escuela. Los resultados de estos estudios indican la contribución de esta forma de concebir la vinculación escuela-comunidad para hacer frente a una serie de desigualdades educativas y sociales. Pero algunas de estas acciones, especialmente centradas en la comunidad, pueden si no se planifica especialmente, abordar de modo tangencial el compromiso con la mejora de la enseñanza, el currículo o el cambio de las estructuras escolares (Hayes y Chodkiewicz, 2006).

1.2. La escuela, parte integrante e integral del desarrollo comunitario

Es éste un enfoque que plantea un cambio sustantivo en la perspectiva comunitaria. Este enfoque hunde sus raíces en los planteamientos educativos más críticos (Freire, Habermas) y en los movimientos educativos que tratan de construir una sociedad alejada del pensamiento neo-liberal (Bottrell y Goodwin, 2011). Los trabajos de Bottrell, Freebody y Goodwin (2011) representan bien esta línea que vincula de manera decidida la educación y la escuela al desarrollo comunitario.

La comunidad es asumida desde esta perspectiva como un componente nuclear en el proceso educativo desde el que repensar y reconfigurar la educación en su conjunto y también la educación escolar. El rol asignado a la escuela desde este acercamiento supone que la misma es reconocida como parte sustancial en la consecución de objetivos educativos, sociales y culturales. En concreto se sostiene que la escuela y sus actividades deben formar parte de una estrategia local. En este sentido las escuelas pueden llegar a ser vistas, especialmente en determinados ámbitos, como en zonas rurales, como los recursos más valiosos en una comunidad. Esta visión se sitúa en el polo opuesto de aquellas otras que ven la comunidad como un recurso o un objetivo, al situarse aquí escuela y comunidad como “partners” iguales.

Los proyectos y experiencias orientados al desarrollo de las escuelas como centros comunitarios implican la asunción de las escuelas como socios institucionales en la prestación de servicios locales, no solo para crear servicios añadidos o complementarios, sino como servicios contruidos conjuntamente desde la comunidad y para la comunidad (Warren, 2007). Este sentido de partenariado, marca la relación entre las escuelas, otras agencias, organizaciones y la comunidad local más amplia y se distancia de los planteamientos comunitarios que veíamos en el apartado anterior.

Otra nota diferencial de este planteamiento denominado “Desarrollo Comunitario” es que el mismo promueve acciones de abajo arriba, que suponen que las personas tengan voz y voto en las cuestiones que les afectan, haciendo hincapié en algunos principios básicos como la participación, el apoyo mutuo y la acción

colectiva (Fawcett, Goodwin, Meagher y Phillips, 2010). Se persigue el desarrollo de una cultura de participación plena en las relaciones entre escuela y comunidad. En esta relación, familias y agentes locales están llamados a participar no solo en las actividades escolares o extraescolares, sino en la propia definición del papel de las escuelas, e incluso en la construcción de nuevos movimientos sociales. Anyon (2005) argumenta en este sentido que las escuelas pueden y deben estar en el centro de la construcción de los nuevos movimientos sociales.

2. A ESTRADA INCLUSIVA: COMPROMISOS Y PROCESOS REVISITADOS

A Estrada Inclusiva (en adelante AEI) es el nombre breve con el que ha acabado identificándose el Proyecto de investigación “Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local para promover el cambio”¹. AEI se inicia en el año 2009 en la localidad de A Estrada (Pontevedra) y tiene como meta la construcción progresiva de un proyecto educativo inclusivo de carácter local. De un modo más específico, los objetivos del estudio son:

- Promover y analizar procesos de cambio dentro de las escuelas en las que profesorado y alumnado se comprometen en acciones compartidas dirigidas a la mejora institucional con el fin de hacer de las escuelas entornos educativos inclusivos.
- Promover y analizar procesos de colaboración entre las escuelas a través de la creación de una red inter-escolar que responda a las necesidades educativas compartidas por los centros educativos de una misma área o zona.
- Desarrollar canales de colaboración y estrategias entre la red de escuelas, los servicios y agentes locales, con el objetivo de crear una comunidad de participación, capaz de comprometerse en el desarrollo compartido de un proyecto de educación inclusiva local.

El diseño general del estudio respondía en el momento de iniciarse el proyecto, 2009-2010, a

¹ Proyecto financiado por el Plan Nacional de Investigación (Ref. EDU2011-29928-C03-01). Dir. Ángeles Parrilla.

algunas asunciones que contadas ahora, en el quinto año de desarrollo del mismo, cobran un especial valor porque han sido contrastadas con la práctica. Estas asunciones pueden plantearse hoy en día como el eje vertebrador, conceptual y procesual, del mismo. En su conjunto reflejan la toma de postura del equipo de investigación² sobre la educación inclusiva, el papel que han de jugar la escuela y la comunidad en la misma, y el proceso de cambio necesario para avanzar en su dirección.

<p>Educación y escuela, parte integral y central de la comunidad.</p> <p>Construcción conjunta (escuela-comunidad) de proceso de cambio.</p> <p>Niveles de desarrollo interconectados: intra-centro, inter-centros, y local.</p> <p>Un proceso <i>never-ending</i>, de abajo arriba y de dentro afuera.</p> <p>Evolución en espiral: cíclica, iterativa, transformadora.</p> <p>Unidad de Participación: Comunidades de Prácticas.</p> <p>Participación colectiva: Constelaciones.</p>
--

Tabla 1. Señas de identidad del Proyecto *A Estrada Inclusiva*

Podemos hablar, en primer lugar, del compromiso con una visión amplia de la educación escolar, entendiendo las escuelas como parte integral de la comunidad, asumiendo la idea ya expresada de que la escuela aislada del resto de la comunidad no puede satisfacer los objetivos educativos y sociales que demandan la educación y la sociedad inclusiva. Cuando iniciamos el estudio esta idea se concretaba en la construcción de un proyecto educativo inclusivo que pudiera hacerse presente y participe en la vida y en las distintas esferas de la comunidad social de A Estrada. Hoy, después de cinco años de trabajo el proyecto se ha ido comprometiendo más y más con un proceso vinculado al Desarrollo Comunitario que pretende, en última instancia, mejorar las escuelas y la comunidad tejiendo

² Entendido aquí ya como el conjunto de participantes en el estudio. No se habla solo del equipo de investigación de la Universidad, sino del conjunto de “investigadores” (la comunidad educativa) que ha asumido con nosotros el reto de construir una Estrada más inclusiva.

espacios de encuentro, participación y decisión equitativos y con capacidad de transformación. En este proceso las escuelas tienen un claro compromiso con la mejora escolar, pero también lo tienen con la mejora de la comunidad. La comunidad, como parte integrante del proceso educativo y social, está así mismo vinculada al progreso y la mejora escolar. Por este motivo, por la relación de interdependencia mutua que asumimos entre escuela y comunidad, el diseño del estudio planteaba ya en sus inicios un proceso en tres niveles interconectados (intra-centro, inter-centros y local) que paulatinamente van ampliando y enlazando los ámbitos de actuación y mejora educativa desde la escuela a la sociedad y a la inversa. El ámbito intra-institucional está representado por los centros que participan en el proyecto y los procesos que tienen lugar en el interior de los mismos; el inter-institucional se configura en torno a la red que va articulándose conjuntamente entre centros, y el local o intercomunitario lo constituyen las acciones y alianzas entre escuelas y otros escenarios y espacios educativos de la comunidad.

La educación inclusiva es además un proceso *never ending* (Slee, 2010), un viaje en permanente evolución, que no tiene fin, al que las comunidades educativas y sociales pueden tender pero que nunca se alcanza realmente, sino que se camina y construye día a día sobre los logros y pasos previos. Esto significa que la meta de una sociedad y educación inclusiva no es un punto de llegada, sino una dirección a seguir. El camino en esta dirección puede diseñarse de múltiples maneras, no hay una única forma de recorrerlo. En nuestro caso hemos apostado por un diseño orientado de abajo arriba y de dentro afuera (Bottrell y Goodwin, 2011) para pensar la construcción de comunidades inclusivas. Este planteamiento es coherente con la concepción de la inclusión como un proceso que incrementa la participación “activa y crítica” de la comunidad. Construimos el proyecto de cambio desde esta orientación que supone reconocer la posición de profesionales y ciudadanos (profesorado, padres-madres, alumnado, organizaciones e instituciones de la comunidad, y políticos) como miembros activos, capaces de participar en la formación y transformación de sus escuelas y comunidades para que estas sean más justas y equitativas. La adopción de este enfoque supone un esfuerzo considerable en el diseño de la investigación y en

las relaciones en la misma. El doble planteamiento de abajo arriba y de dentro afuera demanda la construcción interna, en cada centro escolar, de sus propios itinerarios y proyectos diferenciados de cambio, tanto en la temática como en el ritmo, en los participantes, procesos desarrollados, etc. Supone también la construcción del cambio desde procesos ya en marcha, la articulación del mismo no desde modelos de talla única, sino desde las propias necesidades y posibilidades de cada centro, de cada territorio. De esta forma es básico el papel otorgado a la identificación de las propias necesidades, al aprovechamiento de los recursos internos y naturales de la comunidad y a las alianzas y redes establecidas entre agentes educativos muy diversos.

El desarrollo de los procesos de cambio que asumimos, lejos de ser un proceso lineal, sigue un complejo proceso que se asemeja al de la evolución en una espiral que evoca el desarrollo y transformación de una fuerza o estado. El cambio, las transformaciones que se pretenden no suponen un proceso limpio en el que una vez superada una fase se pase a la siguiente. El cambio es, como Fullan (2002) señala, una experiencia de aprendizaje que supone estar constantemente aprendiendo. Lo que se aprende en un momento puede cambiar o alterar lo que ya se ha hecho o aprendido y modifica también el futuro. En el desarrollo del cambio tal y como corrobora nuestra experiencia, las fases o etapas no suelen superarse de manera definitiva, hay oscilaciones en las mismas, y pueden darse incluso retornos a niveles anteriores en determinados momentos o etapas de la vida escolar, social, etc. En todo caso el trabajo iniciado en un nivel dado se incorpora, repite y reconstruye en el nivel o bucle siguiente, de modo que los procesos puestos en marcha siguen un camino en espiral, y se van enriqueciendo y transformando, incorporándose en cada vuelta de la espiral (en cada nuevo plan o acción emprendida) de manera progresiva, nuevas visiones y prácticas más ricas y complejas que las anteriores. Esto significa que en el proyecto AEI las fases y niveles no pretenden ponerse en marcha de manera igual en cada centro, ni son pautadas externamente de manera rígida, sino que suponen tan solo un marco general, orientativo, que da lugar a un proceso emergente y singular en cada caso.

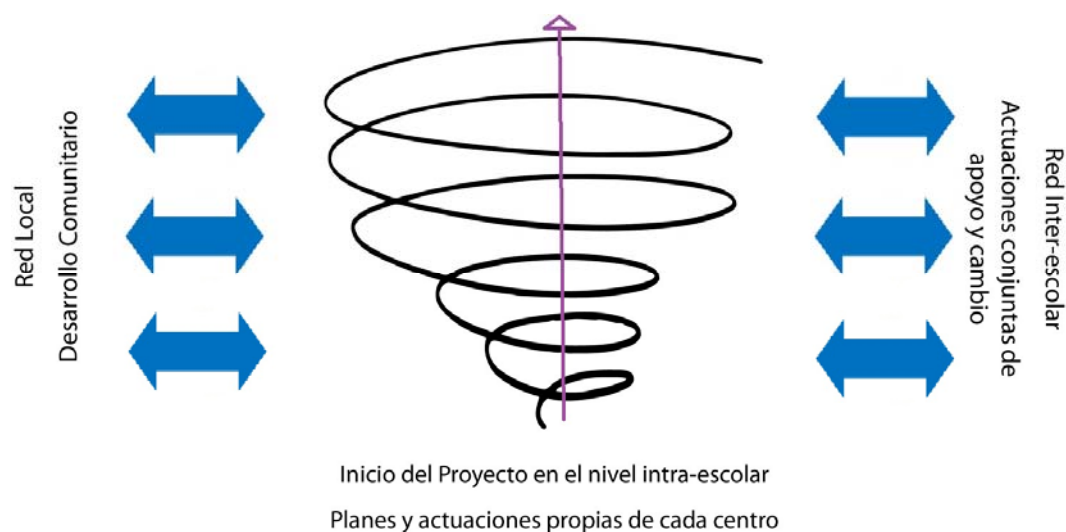


Figura 1. Ejes del Proyecto: evolución en espiral, de abajo arriba y de dentro afuera.

En estos procesos así entendidos es necesario plantear formas alternativas de participación y compromiso entre los miembros de la comunidad. A lo largo de los años hemos aprendido que el desarrollo de un proceso como el que estamos perfilando exige la construcción e implicación conjunta, a través de diversos procesos asociativos y relacionales, en un proyecto común. En nuestro caso hemos optado por tomar como referente las llamadas comunidades de práctica o comunidades de aprendizaje profesional (Wenger, 1998) que reconocen y activan el capital humano existente en instituciones y servicios. Se trata de grupos de personas que comparten y se interrogan críticamente sobre su práctica profesional interactuando con regularidad, de modo continuo, reflexivo y colaborativo. Una comunidad de prácticas puede constituir un grupo de profesionales, un centro educativo, u otra unidad organizativa, siempre que concurran en ella el compromiso común y los modos de trabajo colaborativos que acabamos de perfilar. A diferencia de otras redes profesionales como los “Grupos de trabajo”³ los roles de los participantes no se asignan formalmente, no se designan o reparten en función de roles predeterminados,

³ Habituales en las propuestas de la Administración educativa para promover cambios. Por ejemplo, a través de las convocatorias de los Centros de Formación de Profesorado (en Galicia, CEFORE) para la promoción de innovaciones y la formación en centros,

como suele ocurrir en estructuras o equipos formales. Además, la evolución de una comunidad de práctica no se mide por su fidelidad en el seguimiento de una serie de pasos o etapas predefinidos hasta alcanzar una meta, sino por el propio proceso interno que se sigue en el grupo: por la calidad en el intercambio de prácticas, por los procesos de reflexión que suponen y por su contribución a la transformación y mejora de las prácticas profesionales. Y aunque es habitual que estas comunidades se creen en el seno de instituciones singulares, los conceptos de comunidades de prácticas interconectadas (Hargreaves, 2009) y el de constelación según la terminología de Wenger (1998), apuntan al trabajo interconectado entre comunidades. En una constelación, como en las redes de centros o en la red local que se desarrollan en nuestro proyecto, diferentes comunidades de prácticas (centros educativos, servicios formativos, municipales, etc.) interactúan y crean relaciones de interdependencia al compartir un significado y una meta común.

3. CON VOCACIÓN COMUNITARIA: LA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DE UN PROYECTO EDUCATIVO INCLUSIVO

A Estrada es una localidad del interior de la provincia de Pontevedra con una población en torno a los 22.000 habitantes e integrada por 56 parroquias. Es un municipio a medio camino

entre las ciudades más importantes de la zona (Pontevedra, Santiago de Compostela y Lalín), lo que en cierto modo la hace dependiente de las mismas. Así por ejemplo, el hospital público está en Santiago; la sede del Centro de Profesorado en Lalín; los servicios administrativos están centralizados en Pontevedra; y un número significativo de profesionales habitan en estas otras ciudades cercanas. Esta situación general hace que A Estrada pueda ser vista como un contexto interesante para el estudio y promoción de la Educación Inclusiva desde una perspectiva comunitaria, por lo que el proyecto podría suponer de refuerzo comunitario, al suponer una oportunidad para crear una identidad educativa común.

En el mapa escolar de A Estrada destacan un total de 12 centros educativos. Cuenta en el casco urbano con: 2 Escuelas Infantiles (EI), una de titularidad pública y otra privada; 2 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) públicos, 1 centro educativo concertado de Educación Infantil Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y 3 Institutos de Educación Secundaria (IES). A ellos se suman otros 4 CEIP del entorno rural de la villa.

Los centros se han ido incorporando al proyecto desde el curso 2009 con distinto ritmo e intensidad. Hasta la fecha han participado en el mismo un total de 9 de esos centros: las 2 escuelas infantiles, los 6 CEIP públicos (tanto urbanos como rurales) y el centro educativo concertado, habiendo tenido una participación puntual en el proyecto 2 de los IES. No obstante, el compromiso de los centros en AEI no ha sido en todos los casos permanente, habiendo sido acogido de manera mucho más positiva en los centros educativos de las etapas infantil y primaria. Además de los centros educativos, también se ha contado en el proyecto de forma estable con la colaboración y participación de diversas estructuras y organismos, entre los que destaca el propio Ayuntamiento de A Estrada.

La idea que preside el planteamiento de AEI se estructura en torno a los tres niveles o ámbitos de actuación en los que se pretende avanzar de manera interdependiente (figura 2): intra-escuela (dentro de un mismo centro), inter-centros (entre los centros participantes, dando lugar a la *red inter-centros*) e inter-servicios (entre centros y servicios educativos y sociales del entorno, configurando la *red local*).

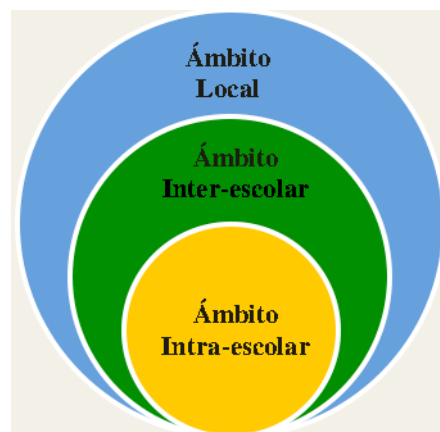


Figura 2: Ámbitos Interconectados en el desarrollo de planes educativos inclusivos de mejora

El proyecto se inició con el trabajo en los centros, que han constituido el núcleo desde el que se ha ido vertebrando y ampliando la propuesta de participación en un plan educativo local. Un plan que pretendía en sus primeros pasos hacer llegar los principios de la inclusión a la sociedad estradense y lograr poco a poco su implicación en el proceso que dichos principios suponen. Este inicio del proyecto en torno a los centros educativos se hizo de manera gradual, de tal forma que las distintas escuelas se fueron incorporando en años sucesivos, bien porque el equipo de investigación externo les invitaba a unirse al proyecto, bien porque los propios centros lo demandaban.

3.1. Dinámicas, procesos y planes/proyectos intra-centro

El proceso de trabajo interno en los centros se puede organizar para su relato en una secuencia de pasos que en cada centro, en función de sus necesidades, de sus peculiaridades contextuales, históricas y sociales, se van concretando de distinto modo. Estos pasos no tienen por lo tanto una secuencia fija. Cada centro diseña su proceso, determina sus prioridades y establece las formas y estrategias para llevar a cabo su propio plan. Sin embargo, existe cierta secuencia que es necesario articular para poder estructurar un marco de referencia común. Los pasos o fases, no obstante, son negociados en cada centro de tal modo que ninguno de ellos puede convertirse en exigencia o requisito para pasar al siguiente. Del mismo modo, el proceso puede iniciarse en cualquier fase y el orden en la secuencia de pasos puede modificarse cuando un centro así lo requiere.

De este modo y de manera orientativa, podemos concretar el proceso seguido en los centros en la siguiente secuencia:

El punto de arranque suele constituirse en torno a un momento o etapa de *presentación del proyecto*. Éste es un período que abarca tanto la presentación como la discusión interna del proyecto y la negociación con la comunidad escolar. La información sobre AEI es un momento clave que incluye generalmente cuestiones relativas a los objetivos del proyecto, información tendente a la clarificación de cuestiones conceptuales, la definición de la metodología de trabajo a seguir, y el marco organizativo del proyecto. A la presentación, que suele hacerse al claustro de profesores (pero que también se ha hecho en algún caso al Consejo Escolar de algún centro e incluso al AMPA), le sigue en el centro un tiempo de debate interno, en el que se decide la implicación o no en el proyecto.

Una vez confirmado este compromiso de participación se forma en cada centro un grupo de trabajo estable en torno a los profesores que voluntariamente han decidido participar y dos miembros del equipo de la Universidad. Estos grupos se constituyen en comunidades de práctica o comunidades profesionales de aprendizaje que serán quienes dinamicen y desarrollen dentro del centro el proyecto o plan propio de mejora.

El papel de los miembros en las comunidades de práctica difiere de los habituales roles en los proyectos de investigación. De un lado los miembros externos (los investigadores de la Universidad) ejercen un rol que no es formativo en términos tradicionales y tampoco directivo en términos de fijar metas predeterminadas a perseguir. Su papel se ciñe sobre todo a facilitar y ayudar a crear, trabajando con el profesorado, las condiciones necesarias para el desarrollo del proyecto de cambio, apoyando las mejoras diseñadas en el centro. Por su parte, el profesorado que se implica en un equipo de trabajo asume también una serie de responsabilidades y modos de actuación que se caracterizan por el trabajo colaborativo, de indagación y reflexivo, que no es sino el trabajo propio de las comunidades de prácticas. Conversaciones de aprendizaje (Hakkarainen, Palonen, Paavola y Lehtinen, 2004) y diálogos colaborativos (Little y Horn, 2007; Earl y Timperley, 2009) son algunas de las estrategias

que se utilizan en los centros para dinamizar y sobre todo generar, en las sesiones de los equipos de trabajo, las condiciones para el aprendizaje colectivo. En estas sesiones los profesores hablan y analizan su propia experiencia, exploran, cuestionan e investigan su práctica profesional, implicándose en un análisis crítico que tiene como meta el diseño y desarrollo de alternativas que ayuden a mejorar la misma.

De este modo, se inician las actividades del equipo de trabajo (comunidades de práctica) que suele reunirse con una periodicidad quincenal. En estas sesiones se sigue un ciclo de trabajo inspirado en los procesos de indagación de la metodología participativa. Tras las primeras reuniones que suelen centrarse en el análisis de barreras y ayudas a la inclusión en el propio centro⁴, se establecen los espacios y ámbitos con los que se iniciará el proyecto institucional de mejora. A partir de aquí cada centro, según las prioridades establecidas en el grupo, entra en un proceso de trabajo en espiral en el que en cada sesión: a) analiza y estudia conceptualmente algún aspecto o dimensión del tema elegido para la mejora; b) se exploran y analizan las prácticas en el centro en relación a dicha cuestión y c) se diseñan y toman acuerdos sobre las actividades prácticas de cambio y mejora que se ensayarán y desarrollarán hasta la próxima sesión quincenal. El proceso que se repite dos veces al mes, incluye en cada nueva sesión la discusión y puesta en común de las actividades realizadas por los profesores en sus aulas o en los espacios que a tal efecto se hayan previsto. Sin entrar en los detalles del contenido específico trabajado en cada centro (pueden consultarse sobre ello los trabajos de Muñoz, Doval y Fernández, 2010; Raposo, Martínez y Baamode, 2010) sí se puede anticipar lo que son dos ejes en torno a los que gravitan las cuestiones inicialmente planteadas: proyectos cuyo objetivo principal es el cambio en un área particular de interés en la escuela y proyectos centrados en procesos de cambio en la escuela en su conjunto. Algunos ejemplos de los dos casos incluyen proyectos de mejora de la escuela, tales como los siguientes:

⁴ Puede verse el trabajo de Fernández de la Iglesia, Fiuza y Zabalza-Cerdeiriña, en este mismo número para una explicación detallada del modelo y proceso seguido.

Proyectos de mejora escolar centrados en áreas específicas	Proyectos de mejora escolar centrados en la escuela como un todo.
Metodologías para todos Reactivar la motivación en el aula Estrategias de enseñanza y aprendizaje colaborativas	Gestión democrática de la convivencia en el centro Flexibilización y coordinación organizativa Valores inclusivos para todos

Tabla 2. Algunos ejemplos de caminos singulares para la inclusión en diferentes escuelas.

Por ejemplo, el proyecto o plan de mejora que se desarrolló en una de las escuelas se centró en “La motivación en el aula”. Como se ve en la tabla 3 el proceso seguido para abordar esta cuestión supuso la participación de profesores y alumnos. Así mismo motivó la puesta en marcha de una serie de actividades en las que primero el profesorado indagó sobre sus propias vivencias acerca de la motivación en sus aulas. Al mismo tiempo el alumnado participó aportando su visión del día a día escolar. Toda la información recabada fue analizada posteriormente por el equipo de trabajo, quien en último término diseñó, puso en marcha y evaluó una propuesta concreta de cambio a desarrollar en las aulas. Dicha propuesta estaba centrada en introducir nuevas metodologías más activas y participativas, para responder a la situación detectada de desmotivación del alumnado. Este ejemplo nos muestra cómo son los proyectos de cambio intra-centro, pero también enseña cómo estos no se circunscriben únicamente al profesorado.

Como es de esperar los planes o proyectos de cambio institucionales no tienen un tiempo establecido. Se inician, terminan o incorporan a la dinámica de los centros según el propio *tempo* de cada escuela. En todo caso estos planes siguen como ya hemos señalado una secuencia en espiral, de tal modo que en un mismo centro, la puesta en marcha de varios planes no debe verse como una simple adición. En el proceso que se sigue, los planes se encadenan, entrelazan y complementan unos a otros. Esta es una espiral evolutiva del cambio mucho más potente que la acumulación atomizada de proyectos que suele caracterizar los cambios en los centros. Del

mismo modo, los planes desarrollados en un centro se ven afectados o informados por los planes y actividades inter-escolares y locales, nutriéndose y reforzándose mutuamente. A modo de ejemplo se incluyen en la figura 3 los planes entrelazados, en desarrollo en uno de los centros que participa en AEI desde 2009.

3.2. Dinámica, procesos y proyectos inter-centros

Al mismo tiempo que se trabaja internamente en cada centro, el proyecto se abre al resto de la comunidad escolar. De nuevo el inicio de este proceso no está pautado de manera rígida. En todo caso, cuando un centro se incorpora al proyecto AEI simultánea, con mayor o menor intensidad, las actividades internas y externas, las actividades propias, las dirigidas a la comunidad escolar más amplia y las centradas en la comunidad social.

Esta vinculación entre las escuelas y entre éstas y la comunidad ayuda a reforzar la identidad de cada escuela y contribuye a la creación de la identidad cultural común que persigue AEI. Para ello, se crea una primera red entre las escuelas participantes en el proyecto, que se organiza en torno a diversos nodos o núcleos (profesorado; equipos directivos de los centros; coordinadores del proyecto y alumnado). En estos nodos, siguiendo un proceso metodológico también inspirado en las comunidades de prácticas, se analiza y responde a las necesidades inter-escolares mutuas. La red define, por ejemplo, cada año un proyecto común para el grupo de escuelas que suponga avanzar en la meta común inclusiva.

<p>Punto de partida: La desmotivación en el aula</p> <p>Estrategias de análisis de la situación por el profesorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Línea de vida institucional - Micro-relato: Un momento de inclusión en el aula. - Micro-relato: Un momento de exclusión en el aula. <p>Estrategias de análisis de la situación por el alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Mi escuela ideal” - “La cápsula del tiempo” <p>Análisis y discusión de la información en el equipo de trabajo. Planificación y desarrollo de propuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensayo de nuevas metodologías en aula: se elige curso, materia, nivel, profesores participantes, se planifica sesión (ejemplo: tutorías entre iguales, enseñanza multinivel, webquest, aprendizaje por proyectos, etc.) - Grabación en vídeo, hojas de registro, encuestas sobre el proceso a alumnos y grupo de discusión con padres. - Reflexión individual y conjunta en el equipo de trabajo. Cada caso como ocasión de debate, reconstrucción conjunta, oportunidad de nuevos análisis y mejoras...

Tabla 3. Plan de un centro: Mejora Institucional de la Motivación en el Aula.



Figura 3. Evolución en espiral de planes de mejora en un centro

En su funcionamiento la red inter-escolar prevé una serie de actividades que estructuran la misma en torno a sus nodos:

- Se desarrollan reuniones de los directores de los centros participantes al inicio de cada curso escolar para planificar las relaciones y contactos en el trabajo conjunto anual.
- Se celebran reuniones inter-centros de profesorado (una por trimestre) con las siguientes finalidades: crear canales de comunicación estables entre los distintos participantes; intercambiar experiencias; buscar puntos comunes sobre los que articular actuaciones conjuntas y en su caso desarrollar proyectos de mejora inter-centros. Estas reuniones se celebran siempre en un espacio local no escolar cedido por el Ayuntamiento, en horario de tarde tras la jornada escolar.

En su estructura, se combinan: a) tiempos en gran grupo, en los que cada centro da cuenta y discute con los compañeros de los otros centros, los planes y proyectos en los que están implicados; b) tiempos en grupos medianos (en torno a 10-12 personas) en los que se discute, reflexiona, y se diseñan proyectos conjuntos de la red inter-escolar. Estos grupos medianos se forman siempre con profesores de distintos centros y se guían en su metodología de trabajo por la dinámica colaborativa e interactiva de las comunidades de prácticas, siendo en este caso el tipo de agrupamientos que forman,

similar al de las constelaciones de Wenger (2008).

- El alumnado participa también en diversas actividades conjuntas cada año, vinculadas generalmente a la temática o proyecto de mejora anual definido por la red. Ejemplos de estas actividades de la red con el alumnado son la organización de grupos de discusión inter-centros para tratar algún tema desde la perspectiva infantil (Parrilla, Martínez y Zabalza, 2012) o la participación en acciones colectivas como un flashmob, fotovoz, etc.
- Por último, los coordinadores del proyecto AEI en los centros se reúnen de manera periódica, según sus necesidades, para analizar, compartir y planificar el desarrollo de acciones conjuntas generalmente derivadas de las reuniones inter-centros de profesorado.

En su desarrollo la red de escuelas ha variado a lo largo de los años, tanto en su amplitud como en la profundidad de la colaboración mantenida entre los centros. Establecer una colaboración estable y construir unos valores comunes requiere tiempo, ya que diferentes actores, con diferentes ideas y valores sobre el objetivo común de la inclusión, se unen al proceso de cambio. Además, las estructuras escolares y los horarios rígidos, así como los modelos de toma de decisiones individuales dificultan el desarrollo de actividades compartidas.

2009-2010	Intercambio de Experiencias
2010-2011	Jornada simultánea de puertas abiertas en los centros AEI
2011-2012	Mejora de la participación del alumnado en los centros: Fotovoz
2012-2013	Coordinación de las Transiciones educativas en A Estrada

Tabla 4. Proyectos comunes, anuales, de la Red Inter-centros.

Las actividades de colaboración inter-escolares más comunes están relacionadas con el intercambio de ideas y la difusión de prácticas entre profesores. Las actividades más complejas, que implican múltiples actividades y el ejercicio de una auténtica colaboración y compromiso conjunto para el desarrollo de algún proyecto

colectivo, han sido más difíciles de desarrollar y no han empezado hasta el tercer año del proyecto. Como puede verse en la tabla 4, los intereses de la red inter-centros, han ido avanzando desde unas primeras preocupaciones centradas en el nivel más sencillo de ayuda (Intercambio de experiencias, Jornada de puertas abiertas inter-centros) a un nivel más elaborado y complejo,

como han sido los proyectos de Mejora de la Participación del alumnado en los centros (Fotovoz)⁵ y el proyecto de Coordinación de las Transiciones educativas.

3.3. Dinámica, procesos y proyectos de ámbito local

En paralelo a la red inter-escuelas, se ha ido creando otra red que incluye a la comunidad local y sus instituciones socio-educativas (ayuntamiento, servicios escolares, Servicios Sociales, empresas locales, ...) con la meta inicial de dar continuidad en el ámbito local a los principios, procesos y mejoras iniciados en las escuelas. A este respecto se han realizado dos tipos de acciones con la comunidad local.

La primera tendente a la formalización de una red local con la participación de agentes locales pertenecientes al ámbito social (Cáritas, Cruz Roja...), educativo (Centros educativos de Educación Secundaria, CEFORE, Aula de adultos, Inspección Educativa...), comunitario (asociaciones culturales, de comerciantes, de amas de casa,...) y de seguridad ciudadana (Policía Local, Protección Civil,...). En esta red se ha abordado el estudio del mapa educativo de A Estrada y se está trabajando actualmente en la elaboración de una carta de servicios educativos estradenses.

El segundo tipo de acciones supone la participación de la comunidad local en situaciones o temáticas de calado comunitario relevantes para avanzar en el proyecto inclusivo a nivel local. Es por ejemplo el caso de la solicitud cursada en el primer año del proyecto a los medios locales (prensa, radio y televisión) para la difusión y el debate del proyecto AEI en A Estrada. Fruto de este acuerdo es el amplio número de referencias en prensa escrita, entrevistas en radio y participación en programas de tv locales, sobre la cuestión de cómo construir comunidades educativas y sociales más inclusivas. Como consecuencia de esta difusión el proyecto AEI goza de notable reconocimiento en A Estrada. También hay una conciencia mayor de la importancia de ir construyendo y participando en comunidades comprometidas con la inclusión. Además se han vertebrado desde la red local

diversas actividades participativas en contacto directo con la red inter-centros o los propios centros. Por ejemplo, la participación de abuelos en determinadas sesiones intergeneracionales, en procesos de aprendizaje participativo, etc.

Para mostrar el entramado de este tipo de acciones se incluye en la tabla 5 el proceso seguido a nivel local para abordar la cuestión de las transiciones educativas durante el curso 2012-2013. Este proyecto es un buen ejemplo de la evolución en espiral de los planes de mejora y su desarrollo en los tres ámbitos de trabajo de AEI. Se originó como un proyecto interno en tres centros en simultáneo: en las dos escuelas de educación infantil que iniciaron un plan para abordar la transición del hogar al centro de educación infantil, y en un CEIP que abordó, en un plan anual de mejora, las transiciones internas entre ciclos y cursos. Estas iniciativas al ser presentadas en las reuniones inter-centros, pasaron a ser identificadas como una temática de trabajo que merecería la coordinación entre todas las escuelas de la red. Esto dio lugar al diseño de un proyecto inter-centros sobre las transiciones educativas en el que se apostó desde el principio por la participación de la comunidad local. Así la coordinación de las transiciones educativas en A Estrada pasó a abordarse finalmente como proyecto también local. Como tal esta actividad pretendió poner en valor la importancia de abordar las transiciones educativas desde una filosofía y un modo de hacer comunes, que trascienda los propios centros y servicios socio-educativos locales implicados en el tema. Para ello se invitó a participar en el proyecto a todos los centros de A Estrada, incluidos aquellos que no pertenecen a AEI, incorporándose 2 IES al proceso. También se contó en este proyecto con una amplia participación de entidades sociales y educativas. Se establecieron para desarrollar el proceso diversas actividades dirigidas a sensibilizar, compartir y tomar una postura comunitaria sobre las transiciones como momentos de avance e impulso educativo o de riesgo de exclusión o marginación.

Este último ejemplo apunta que la creación de las condiciones para el trabajo comunitario, no es una cuestión de recursos materiales, ni de grandes agendas de trabajo. Se acerca más a la posibilidad de generar espacios que desafíen la estructura y los modos tradicionales con los que abordamos las cuestiones socio-educativas. Padres, abuelos, profesores, miembros de

⁵ El desarrollo íntegro de este proyecto puede verse en este mismo número en el trabajo de Doval, Martínez-Figueira y Raposo.

asociaciones e instituciones locales crearon, en esta actividad, el contexto y el clima para que las historias menos profesionales y personales, las aportaciones más marginales, y los distintos e imaginativos medios de comunicación usados por

los participantes fueran considerados una invitación y una oportunidad para el aprendizaje y la construcción conjunta de una posición común sobre las Transiciones.

Actividad Local 2012-13 FERIA EDUCATIVA “LA ESTRADA SIN FRONTERAS EDUCATIVAS”
<p>El proceso se realizó en 3 fases.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la primera cada centro invitó a la participación y reflexión sobre las transiciones, al alumnado, familias y profesorado. Se utilizaron diferentes técnicas (relatos de vivencias sobre transiciones, mensaje en una botella, encuestas, dibujos...). - En la segunda fase se crearon tres equipos de trabajo inter-disciplinares (a modo de constelaciones) que en distintas reuniones analizaron la información recabada sobre las distintas transiciones. Un grupo trabajó sobre la Transición entre la familia y la etapa de educación infantil, otro sobre el paso de infantil a primaria y un tercero sobre la Transición a secundaria. Tras los análisis verticales de las transiciones, se abordaron los puntos comunes y acuerdos colectivos sobre el abordaje y mejora de los procesos de transición. Se elaboraron decálogos de indicaciones comunes sobre cómo afrontar cada transición, tanto referidos a familias, como a alumnos y profesorado. Algunos centros llevaron los decálogos al claustro de profesores incorporándose al Plan educativo de centro. - La tercera fase se desarrolló a través de una actividad local, una Feria Educativa, “A Estrada sin Fronteras Educativas”, celebrada en la plaza del Ayuntamiento, con participación de un importante número de entidades, servicios locales, medios de comunicación, etc.. La Feria fue concebida como lugar de encuentro participativo con la finalidad de implicar a toda la comunidad en el proceso de las transiciones.

Tabla 5. Ejemplo de actividad local (curso 2012-2013).

4. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Dado que el proceso descrito aquí está todavía en desarrollo, en lugar de ofrecer conclusiones cerradas nos gustaría reflexionar sobre algunos indicios e ideas que se han ido confirmando o simplemente planteando en el proceso de cambio que se ha ido gestando en las distintas redes y espacios desarrollados en AEI. Vemos estos puntos como señales que sugieren rutas en el camino hacia la inclusión.

Hacia una nueva cultura basada en la participación de la comunidad. Transformar las comunidades sociales y educativas en comunidades que aprenden y se implican juntas en el diseño de acciones de cambio y mejora, para que la educación y la sociedad sean más equitativas, no es tarea fácil. Supone gestar una nueva cultura social y educativa basada en la participación colectiva, en nuevos modos de trabajar, y en una diferente forma de pensar en la responsabilidad y el papel individual y colectivo.

Esta meta no se alcanza solo movilizandoy apoyando las acciones de las instituciones educativas individuales. En nuestro trabajo, como en aquellos otros que hemos revisado (Cummings, Dyson y Todd, 2007; Todd, 2007), la comunidad social y educativa, los servicios públicos, la administración, la Universidad e instituciones formativas, tienen una responsabilidad clara en el apoyo, impulso y desarrollo de este cambio cultural.

La Educación Inclusiva como herramienta para el desarrollo y el cambio escolar. El trabajo en curso confirma y valida también el potencial de la educación inclusiva para convertirse en una herramienta para el desarrollo profesional y el cambio en las escuelas. Los centros de nuestra investigación han puesto de manifiesto la utilidad del proyecto AEI tanto como un impulso y fuente de apoyo para ensayar y asumir riesgos como para poner en práctica nuevas ideas. Al mismo tiempo, el trabajo realizado ha fomentado en el interior de los centros un proceso compartido de

desarrollo profesional, creación de conocimiento y "empoderamiento". Estas aportaciones, que son ya en sí mismas destacables, se han visto incrementadas exponencialmente cuando el trabajo de los centros se ha reconstruido y guiado desde una perspectiva orientada a la comunidad. En otros estudios (Ainscow y West, 2006; Ainscow, Dyson, Goldrick, y West, 2012) se ha señalado esta misma idea de cómo la educación inclusiva ofrece la oportunidad de cuestionar las prácticas comunes en el contexto institucional y en el marco social y político en que se desarrolla.

La gestión del cambio, una tarea colectiva, en clave local. El trabajo que hemos presentado refuerza la importancia de la gestión del cambio a través de la acción y participación local: los procesos de mejora escolar están estrechamente interconectados con la comunidad social, y la mejora de la sociedad está inevitablemente vinculada a la mejora educativa. Por lo tanto, el proceso de cambio y mejora que requiere la educación, implica asumir y definir en clave local la participación de todos los interesados, ya sean estos profesionales de la educación, alumnado, familias o miembros de la comunidad social y educativa. La perspectiva local es además una salvaguarda contra modelos de participación verticales que profundizan no sólo en la separación de la escuela y la comunidad, sino también en la separación del aprendizaje escolar de la vida. AEI en este sentido coincide con los trabajos de Bottrel y Goodwin (2011), que ponen de manifiesto y subrayan la capacidad de implicación activa y crítica de los miembros de la comunidad en la transformación de prácticas escolares y sociales.

La democratización de los procesos socio-educativos como elemento nuclear para la mejora y cohesión institucional y local. Las distintas actividades de aprendizaje y participación conjunta desarrolladas en los tres ámbitos de trabajo de AEI (intra-centro, inter-centros y local) señalan cómo los procesos de democratización suponen un mejor aprovechamiento del capital humano y social y su contribución al desarrollo institucional y comunitario. Esta democratización en los procesos de participación, ha supuesto como en otros estudios (Dyson, 2008; Warren, 2007) el reconocimiento de que los caminos hacia el cambio construidos desde abajo, son respetuosos con las necesidades de los participantes, potencian el crecimiento de la comunidad

profesional y ciudadana y contribuyen a generar en la comunidad un desarrollo local más armónico.

Las redes educativas y sociales como palancas para establecer y guiar la participación y relación entre escuela y comunidad. Así mismo es importante tener en cuenta que el trabajo colaborativo, desarrollado en las redes inter-escolares y local, ha permitido desarrollar nuevas formas de participación y relación entre las escuelas y la comunidad. Pero como se ha visto en el transcurso del proyecto AEI, la cultura, las estructuras y horarios escolares no facilitan esta cooperación con otras escuelas y con otras instituciones sociales. El enfoque comunitario exige cambios en esta dirección, la colaboración de las escuelas y la comunidad en un proyecto conjunto no puede sostenerse sin la flexibilidad necesaria para dar cabida a las acciones colectivas de los distintos profesionales y miembros de la comunidad, como han denunciado Hayes y Chodkiewicz (2006). Sin este soporte, la participación comunitaria puede llegar a verse como una imposición y como una tarea añadida más a la ya sobrecargada agenda de muchos profesionales y servicios. Para ello es preciso un mayor reconocimiento en las políticas sociales y educativas del rol que la escuela puede jugar en el desarrollo de la comunidad y el establecimiento de cauces para ello. La creación de espacios y oportunidades de diálogo entre las escuelas y la comunidad (como las fomentadas a través de las redes inter-escolares y local) exige el desarrollo de alianzas y acuerdos que se sustenten en la decidida promoción de la participación de todos los interesados (estudiantes, familias, profesionales, miembros de entidades y asociaciones etc.). Muchos de ellos, sin embargo, con frecuencia no han tenido voz o han visto ceñida su participación a la marcada por unos límites profesionales que separaban y distanciaban a la escuela y la comunidad.

En resumen, esta propuesta nos invita a reconsiderar la importancia educativa que puede tener el enfoque comunitario en la mejora de la educación. Y destaca el valor de la educación inclusiva como proyecto comunitario capaz de modificar y mejorar las instituciones educativas y sociales para que sean más equitativas y contribuyan a cuestionar y luchar contra las desigualdades. Esto exige sin duda ir reconfigurando el papel de las escuelas en las comunidades, pero también el de éstas en la

escuela, avanzando hacia procesos de cambio movidos por un compromiso con el desarrollo comunitario.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., y West, M. (2006). *Improving Urban schools. Leadership and Collaboration*. Berkshire: Open University Press.
- Ainscow, M., A. Dyson, S. Goldrick, and M. West. (2012). *Developing equitable education systems*. Londres: Routledge.
- Anyon, J. (2005). *Radical Possibilities: Public Policy Urban Education and a New Social Movement*. New York: Routledge.
- Bireda, S. (2009). *A look at community schools*. Washington DC: Center for American Progress. Recuperado en: http://www.americanprogress.org/issues/2009/10/community_schools.html [Fecha de consulta: 27.11.13].
- Bottrell, D. y Goodwin, S. (Eds.) (2011). *Schools, Communities and Social Inclusion* South Yarra. Australia: Palgrave MacMillan.
- Bottrell, D., Freebody, K. y Goodwin, S. (2011). School-community engagement: shifting boundaries of policy and practice. In J. Wright (Ed.), *AARE 2011 Conference Proceedings and Program*. Hobart: Australia.
- Cummings, C. y Dyson, A. (2007). The role of school in area regeneration. *Research papers in Education*, 22 (1), 1-22.
- Cummings, C., Dyson, A. y Todd, L. (2007). Towards extended schools? How education and other professionals understand community-oriented schooling. *Children & Society*, 21, 189-200.
- Cummings, C., Dyson, A. y Todd, L. (2011). *Beyond the school gates. Can full and extended schools overcome disadvantage?* London: Routledge.
- Cummings, C., Dyson, A., Mujs, D., Papps, I., Pearson, D., Raffo, C., Tiplady, L., Todd, L. y Crowther, D. (2007). *Evaluation of the full service extended schools initiative: Final report. Research report RR852*. London: DfES.
- Dyson, A. (2008). Beyond the school gate: schools, communities and social justice. *Orbis Scholae*, 2 (2), 39-54.
- Earl, L. M. y Timperley, H. (Eds.) (2009). *Professional Learning Conversations*. Holanda: Springer.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Epstein, J. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fawcett, B., Goodwin, S., Meagher, G. y Phillips, R. (2010). *Social Policy for Social Change*. Melbourne: Palgrave.
- Freebody, K. Freebody, P. y Maney, B (2011). School-society relations: Projected communities and the here-and-now in rapidly changing times. In D. Bottrell, y S. Goodwin (Eds.), *Schools, communities and Social Inclusion* (pp. 66-79). Melbourne: Palgrave Macmillan.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. y Lehtinen, E. (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
- Halsey, S. (2011). The establishment of area schools in South Australia 1941-1947. *History of Education Review*, 40 (2), 127-141.
- Hargreaves, A. (2009). A Decade of Educational Change. *Journal of Educational Change*, 10, 2, 89-101.
- Hayes, D. y Chodkiewicz, A. (2006). School-community links: Supporting learning in the middle years. *Research Papers in Education*, 21, 3-18.
- Little, A. (2005). Learning and Teaching in Multigrade Settings, paper prepared for the UNESCO 2005, EFA Monitoring Report, EFA Global.
- Little, J. y Horn, I. (2007). "Normalizing" problems of practice: converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. En L. Stoll y K. Louis (Eds). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, (pp.79-92). Columbus, OH: Open University Press
- Moss, P. y Petrie, P. (1999). *Rethinking schools: a review of three national experiences*. Recuperado en: <http://www.wjrf.org.uk/knowledge/findings/socialpolicy/n29.asp> [Fecha de consulta: 30.11.13].
- Muñoz, M. A.; Doval, M. I. y Fernández, C. J. (2010). Ensayar y reinventar el apoyo inclusivo: un proceso formativo y

- participativo. En A. Parrilla, y M. López Melero (coords.), *La formación de los docentes y el curriculum escolar: la atención a la diversidad y formación para la convivencia*. Actas del 2º Congreso Internacional Profe 10: Reinventar la profesión docente. Parte II. Mesa 6 (pp. 154-162). Málaga: Universidad de Málaga.
- Parrilla, A., Martínez, M. E. y Zabalza, M. A. (2012). Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*, 359, 120-142.
- Raposo, M., Martínez, M. E. y Bahamonde, M. L. (2010). Un Proyecto Inclusivo de Mejora Escolar: claves formativas y constitutivas. En A. Parrilla, y M. López Melero (coords.), *La formación de los docentes y el curriculum escolar: la atención a la diversidad y formación para la convivencia*. Actas del 2º Congreso Internacional Profe 10: Reinventar la profesión docente. Parte II. Mesa 6 (pp. 226-239). Málaga: Universidad de Málaga.
- Sanders, M. (2003). Community involvement in schools. From concept to practice. *Education and Urban Society*, 35 (2) 161-180 DOI: 10.1177/00131245022393990
- Slee, R. (2010). *The irregular school*. London: Routledge.
- Todd, L. (2007) *Partnerships for Inclusive Education: A critical approach to collaborative working*, London: Routledge
- Warren, M. (2007). Linking community development and school improvement. *Community Investments*, Fall, 26-30.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilkin, A. White, R. y Kinder, K. (2003). *Towards Extended Schools: A literature review*. London: National Foundation for Educational Research.
- Wilkin, A., Kinder, K. White, R. Atkinson, M. y Doherty, P. (2003). *Towards the development of Extended Schools*. London: National Foundation for Educational Research.

ARTÍCULO ORIGINAL

Promoting equity in education

Mel Ainscow

mel_ainscow@yahoo.co.uk

Alan Dyson

D.A.Dyson@manchester.ac.uk

Sue Goldrick

sue.goldrick@manchester.ac.uk

Mel West

william.west@manchester.ac.uk

Centre for Equity in Education, University of Manchester, UK

ABSTRACT: This paper draws on research evidence to address the challenge of how to develop education systems that are inclusive and fair. The authors conclude that this requires a multi-dimensional strategy. More specifically, they argue that school improvement processes need to be nested within locally led efforts to make school systems more equitable, and to link the work of schools with area strategies for tackling wider inequities and, ultimately, with national policies aimed at creating fairer societies.

KEY WORDS: Inclusive Education; Equity; School Improvement; Educational Systems.

Promoviendo la equidad en educación

RESUMEN: Este artículo aborda el desafío de cómo desarrollar sistemas educativos inclusivos y justos a partir de evidencias de la investigación. Los autores concluyen que se requiere una estrategia multidimensional. Más específicamente, argumentan que los procesos de mejora de las escuelas necesitan ser incluidos en esfuerzos a nivel local para conseguir sistemas escolares más equitativos, y unir el trabajo de las escuelas con estrategias de área que permitan abordar las desigualdades de una manera más amplia y, en último término, con las políticas nacionales dirigidas a crear sociedades más justas.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva; Equidad; Mejora escolar; Sistemas educativos.

Date of receipt 28/02/2013· Date of acceptance 25/05/2013

Contact address:

Mel Ainscow

The University of Manchester

Oxford Road, Manchester, M13, 9 PL

United Kingdom

1. INTRODUCTION

Education systems throughout the world are faced with the challenge of achieving equity. In economically poorer countries this is mainly about the estimated 70 million children who are

not in school. Meanwhile, in wealthier countries many young people leave school with no worthwhile qualifications, others are placed in various forms of special provision away from mainstream educational experiences, and some simply choose to drop out since the lessons seem irrelevant to their lives.

This paper draws on evidence from our programme of research in order to determine what needs to change in order to address this crucial policy challenge. It asks, how can schools ensure that every child is treated fairly, particularly those from less advantaged backgrounds? England is a useful context to consider when thinking about this issue, as noted in a 2007 OECD study, which reported that the impact of socio-economic circumstances on young people's attainment was more marked than in any other of the 52 countries considered.

2. MAKING SENSE OF EQUITY

Our research is guided by the principle of equity, which we take to involve notions of inclusion and fairness. As we have worked with schools over many years we have become aware of the complexities this involves. One way to think about the processes at work is to see them as linked within an 'ecology of equity' (Ainscow, Dyson, Goldrick and West, 2012). By this we mean that the extent to which students' experiences and outcomes are equitable is not dependent only on the educational practices of their teachers, or even their schools. Instead, it depends on a whole range of interacting processes that reach into the school from outside. These include the demographics of the areas served by schools, the histories and cultures of the populations who send (or fail to send) their children to the school, and the economic realities faced by those populations. Beyond this, they involve the underlying socio-economic processes that make some areas poor and others affluent, and that draw migrant groups into some places rather than others. They are also influenced by the wider politics of the teaching profession, of decision-making at the district level, and of national policy-making, and the impacts of schools on one another over issues such as exclusion and parental choice. In addition, they reflect new models of school governance, the ways in which local school hierarchies are established and maintained and the ways in which

school actions are constrained and enabled by their positions in those hierarchies.

It is important to recognize the complexities of interactions between the different elements in this ecology, and their implications for achieving more equitable school systems. As we work on improvement projects with schools, we find it helpful to think of three interlinked areas within which equity issues arise. These are:

- *Within schools.* These are issues that arise from school and teacher practices. They include: the ways in which students are taught and engaged with learning; the ways in which teaching groups are organized and the different kinds of opportunities that result from this organization; the kinds of social relations and personal support that are characteristic of the school; the ways in which the school responds to diversity in terms of attainment, gender, ethnicity and social background; and the kinds of relationships the school builds with families and local communities.
- *Between schools.* These are issues that arise from the characteristics of the local school system. They include: the ways in which different types of school emerge locally; the ways in which these schools acquire different statuses so that hierarchies emerge in terms of performance and preference; the ways in which schools compete or collaborate; the processes of integration and segregation which concentrate students with similar backgrounds in different schools; the distribution of educational opportunities across schools; and the extent to which students in every school can access similar opportunities.
- *Beyond schools.* This far-reaching arena includes: the wider policy context within which schools operate; the family processes and resources which shape how children learn and develop; the interests and understandings of the professionals working in schools; and the demographics, economics, cultures and histories of the areas served by schools. Beyond this, it includes the underlying social and economic processes at national and – in many respects – at global levels out of which local conditions arise.

Looked at in this way, it is clear that there is much that individual schools can do to tackle issues within their organizations, and that such actions are likely to have a profound impact on student experiences, and perhaps have some influence on inequities arising elsewhere. However, it is equally clear that these strategies do not lead to schools tackling between- and beyond-school issues directly. No school strategy can, for example, make a poor area more affluent, or increase the resources available to students' families, any more than it could create a stable student population, or tackle the global processes underlying migration patterns. But perhaps there are issues of access, or of the allocation of students to schools, that might be tackled if schools work together on a common agenda.

Bearing these arguments in mind, in what follows we explore possibilities for linking within-school, between-school and beyond-schools strategies in order to develop more equitable improvement approaches.

2.1. Within school factors

Our research had shown how the use of evidence to study teaching within a school can help to foster the development of inclusive practices (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Miles & Ainscow, 2011). Specifically, this can create space for rethinking by interrupting existing discourses. Particularly powerful techniques in this respect involve the use of mutual lesson observation, sometimes through video recordings, and evidence collected from students about teaching and learning arrangements within a school. Under certain conditions such approaches provide 'interruptions' that help to make the familiar unfamiliar in ways that stimulate self-questioning, creativity and action. In so doing they can sometimes lead to a reframing of perceived problems that, in turn, draws the teacher's attention to overlooked possibilities for addressing barriers to participation and learning.

However, such inquiry-based approaches to the development of practice are far from straight forward. An interruption to thinking that is created as a group of teachers engage with evidence may not necessarily lead to a consideration of new ways of working. Indeed, we had documented examples of how deeply held beliefs within a school may prevent the experimentation that is necessary in order to

foster the development of more inclusive practices.

This points to the importance of forms of leadership that encourages colleagues to challenge one another's assumptions about particular students. We know that some schools are characterised by 'inclusive cultures' (Dyson, Howes & Roberts, 2004). Within such schools, there is a consensus amongst adults around values of respect for difference and a commitment to offering all students access to learning opportunities. This consensus may not be total and does not necessarily remove all tensions or contradictions in practice. On the other hand, there is likely to be a high level of staff collaboration and joint problem-solving, and similar values and commitments may extend into the student body, and into parent and other community stakeholders in the school.

Between 2006 and 2011 we had a chance to explore these ideas in more detail through our involvement in a group of English secondary schools (see Ainscow et al 2012 for a detailed account of this project). The initiative was located in an area characterised by socio-economic disadvantage, and social and ethnic segregation. The district's secondary school system comprised a hierarchy of sixteen schools, some selective on the basis of attainment or religious faith, with others being non-selective and described as comprehensive schools.

The network grew out of an existing partnership of four schools, with ten other schools joining in at various stages over the five-year period. Whilst the headteachers involved had developed very good working relationships, and this had led to some collaborative activities, they felt that the impact had been limited. Consequently, they decided that there was a need to develop ways of working that would challenge practices, assumptions and beliefs of staff, and which would help to create a stimulus for further sustainable improvement. With this in mind, they approached us to support and facilitate the use of research to strengthen their network. The schools agreed to fund our involvement.

Through discussions involving the headteachers, it was agreed that equity was a central issue facing each of the partner schools. It soon became evident, however, that what this meant was different in each context, not least in

respect to the groups of learners who seemed to be missing out within existing arrangements. As a result, it was agreed that the work of the network should take account of these differences by adopting a broad set of research questions to focus its activities, within which each school would determine its own particular focus. These questions were as follows:

- Which of our learners are most vulnerable to underachievement, marginalisation or exclusion?
- What changes in policy and practice need to be made in order to reach out to these students?
- How can these changes be introduced effectively and evaluated in respect to student outcomes?

In taking the strategic decision to focus attention on groups of learners thought to be missing out within existing arrangements we were anxious that this might lead to narrowly focused efforts to 'fix' students seen as being in some sense inadequate. However, collecting evidence about these groups usually led to a re-focusing of attention around contextual factors that were acting as barriers to their participation and learning. In this way, most of the projects carried out gradually became mainstream school improvement efforts that had the potential to benefit many students.

As with our earlier projects, staff inquiry groups were set up in each school, usually consisting of five or six members representing different perspectives within their school communities. These groups took part in introductory workshops at which we discussed with them an initial analysis we had made of the area, based on a consideration of various documents, statistics and interviews with a selection of stakeholders, including headteachers, local authority staff, community group representatives and politicians.

Following this process of contextual analysis, we took the staff teams through a process of planning the investigations they intended to carry out. In so doing, we helped them to develop a clearer focus and plan the procedures they would follow. Subsequently, each school team set out to gather evidence about students identified as losing out in some way, the

aim being to develop better insights regarding their experiences in the schools. The groups also shared their findings with their colleagues in the partner schools. In these ways, the intention was to deepen understandings of practices, beliefs, assumptions and organisational processes, both within and across the schools in the network.

Taking place as it did over a period of five years of intense government activity to improve educational outcomes -or at least raise the annually reported attainment levels- this was a time of multiple policy initiatives and interventions to drive up standards. Consequently, it is not easy to disentangle particular effects and attribute them to the work of the project teams, rather than the pressures imposed generally on schools over this period of time. Nonetheless, the evidence we collected showed that teachers in the schools themselves felt able to identify changes and to trace these to their involvement in the project. It can also be asserted that these schools contributed fully to the overall increase in examination results recorded in the particular local authority during this period. In fact, the percentage of students gaining five or more A* to C grades in GCSE, the national examination taken by almost all young people at the age of 16, went up from 54.6% in 2005 to 76.5 % in 2010, a rise of 22% (during the same period the national average went from 56.3 % to 75.3 %, or 19%). Looking at a more inclusive measure of student performance, during the same period the percentage of students gaining five or more A* to G grades went up at almost twice the national average, from 90% to 96.1% (compared to 89% to 92.7% nationally).

Our consideration of what this particular network achieved points to a series of factors that seem to be particularly important for the development of more equitable schools. At their most fundamental, the factors we are concerned with are located in classrooms, where, first and foremost, equity is about attitudes. Put simply, the attitudes of teachers - and of fellow students - can either promote or inhibit a fair, welcoming and inclusive working climate. In a school that is committed to fairness, all students should expect to be welcome in their classrooms - not only in explicit ways, which embrace cultural, social and intellectual differences - but also in implicit ways, so they will not feel marginalized because of feedback (or lack of it) on their behaviour and performance. Because all students are welcome,

they can expect positive interactions as a normal part of their classroom experience. As a result, they will feel included, valued, acknowledged.

Then there is the issue of practice. If teachers favour one style it will tend to most suit those students who are comfortable with that style. In effect, strong teaching orthodoxies can disenfranchise students who are less confident with or less engaged by that approach. Equity therefore requires practitioners who understand the importance of teaching the same thing in different ways to different students, and of teaching different things in different ways to the same students.

The network schools could point to examples of good practice in all of these areas before they joined the project. But the issue they were addressing through their involvement was whether they were sure that *all* students could feel they were embraced within these ways of working. In most of the schools there was evidence, too, of changes in classrooms so that specific groups who were felt to be missing out were now more actively engaged in learning, and that this had been achieved through deliberate attention to the attitudes displayed, language used and interactions engineered in lessons, all of which were reflected in the range of teachings approaches used.

Of course, these are the less difficult aspects of equity to deliver. That is not to deny their value, but simply to accept that while adjustments in classroom practices can have significant impact on the experiences of particular students, they may not do much to alter the factors that led to these students 'missing out' in the first place. Often such factors are more intransigent, and therefore more difficult to influence as a single school.

2.2. Between school factors

The approach we have outlined so far is based on the idea of those within schools collecting and engaging with various forms of data in order to stimulate moves to create more equitable arrangements. Our research has provided a convincing case for the power of this approach (Ainscow et al, 2012). It has also thrown light on the difficulties in putting such an approach into practice within current policy contexts. This led us to analyse the limitations of

within-school strategies, leading us, in turn, to argue that these should be complemented with between-school activities.

In recent years, we have carried out a series of studies that have generated considerable evidence that school-to-school collaboration can strengthen improvement processes by adding to the range of expertise made available (see: Ainscow, 2010; Ainscow & Howes, 2007; Ainscow, Muijs & West, 2006; Ainscow, Nicolaidou & West, 2003; Ainscow & West, 2006; Ainscow, West & Nicolaidou, 2005; Muijs, West & Ainscow, 2010; Muijs, Ainscow, Chapman & West, 2011). Together, these studies indicate that school-to-school collaboration has an enormous potential for fostering system-wide improvement, particularly in challenging urban contexts. More specifically, they show how collaboration between schools can provide an effective means of solving immediate problems, such as staffing shortages; how it can have a positive impact in periods of crisis, such as during the closure of a school; and, how, in the longer run, schools working together can contribute to the raising of expectations and attainment in schools that have had a record of low achievement. There is also evidence here that collaboration can help to reduce the polarization of schools according to their position in 'league tables', to the particular benefit of those students who seem marginalised at the edges of the system and whose performance and attitudes cause increasing concern.

For the most part, these studies have focused on situations where schools have been given short-term financial incentives linked to the demonstration of collaborative planning and activity. Nevertheless, they convince us this approach can be a powerful catalyst for change, although it does not represent an easy option, particularly in policy contexts within which competition and choice continue to be the main policy drivers.

The most convincing evidence about the power of schools working together comes from our recent involvement in the Greater Manchester Challenge. This three-year project, which involved over 1,100 schools in ten local authorities, had a government investment of around £50 million (see Ainscow, 2012, for a detailed account of this initiative). The decision to invest such a large budget reflected a concern

regarding educational standards in the city region, particularly amongst children and young people from disadvantaged backgrounds. The approach adopted was influenced by an earlier initiative in London (Brighouse, 2007).

Reflecting much of the thinking developed in this paper, the overall approach of the Challenge emerged from a detailed analysis of the local context, using both statistical data and local intelligence provided by stakeholders. This drew attention to areas of concern and also helped to pinpoint a range of human resources that could be mobilized in order to support improvement efforts. Recognising the potential of these resources, it was decided that networking and collaboration should be the key strategies for strengthening the overall improvement capacity of the system. More specifically this involved a series of inter-connected activities for 'moving knowledge around' (Ainscow, 2012).

So, for example, in an attempt to engage all schools in processes of networking and collaboration, *Families of Schools* were set up, using a data system that groups between 12 and 20 schools on the basis of the prior attainment of their students and their socio-economic home backgrounds. The strength of this approach is that it partners schools that serve similar populations whilst, at the same time, encouraging partnerships amongst schools that are not in direct competition with one another because they do not serve the same neighbourhoods. Led by headteachers, the Families of Schools proved to be successful in strengthening collaborative processes within the city region, although the impact was varied.

In terms of schools working in highly disadvantaged contexts, evidence from the Challenge suggests that school-to-school partnerships are the most powerful means of fostering improvements. Most notably, the *Keys to Success* programme led to striking improvements in the performance of some 200 schools facing the most challenging circumstances. There is also evidence that the progress that these schools made helped to trigger improvement across the system. A common feature of almost all of these interventions was that progress was achieved through carefully matched pairings (or, sometimes, trios) of schools that cut across social 'boundaries' of various kinds, including those that separate schools that are in different local authorities. In this way,

expertise that was previously trapped in particular contexts was made more widely available.

Another effective strategy to facilitate the movement of expertise was provided through the creation of various types of *hub schools*. So, for example, some of the hubs provided support for other schools regarding ways of supporting students with English as an additional language. Similarly, so-called 'teaching schools' providing professional development programmes focused on bringing about improvements in classroom practice. Other hub schools offered support in relation to particular subject areas, and in responding to groups of potentially vulnerable groups, such as those categorised as having special educational needs. In this latter context, a further significant strategy involved new roles for special schools in supporting developments in the mainstream.

Significantly, we found that such collaborative arrangements can have a positive impact on the learning of students in all of the participating schools. This is an important finding in that it draws attention to a way of strengthening relatively low performing schools that can, at the same time, help to foster wider improvements in the system. It also offers a convincing argument as to why relatively strong schools should support other schools. Put simply, the evidence is that by helping others you help yourself.

Whilst increased collaboration of this sort is vital as a strategy for developing more effective ways of working, the experience of Greater Manchester showed that it is not enough. The essential additional ingredient is an engagement with data that can bring an element of mutual challenge to such collaborative processes. We found that data was particularly essential when partnering schools, since collaboration is at its most powerful where partner schools are carefully matched and know what they are trying to achieve. Data also matters in order that schools go beyond cosy relationships that have no impact on outcomes. Consequently, schools need to base their relationships on evidence about each other's strengths and weaknesses, so that they can challenge each other to improve.

In order to facilitate this kind of contextual analysis, strategies and frameworks were devised to help schools to support one another in carrying

out reviews. In the primary sector, this involved colleagues from another school acting as critical friends to internally driven review processes; whilst in secondary schools, subject departments took part in ‘deep dives’, where skilled specialists from another school visited in order to observe and analyse practice, and promote focused improvement activities. The power of these approaches is in the way they provide teachers with opportunities to have strategic conversations with colleagues from another school.

The powerful impact of the collaborative strategies developed in the Greater Manchester Challenge points to ways in which the processes used within individual schools can be deepened and, therefore, strengthened. This requires an emphasis on mutual critique, within schools and between schools, based on an engagement with shared data. This, in turn, requires strong collective commitment from senior school staff and a willingness to share responsibility for system reform. Our study of new patterns of school leadership that have emerged in response to the structural changes occurring in the English education system offer some promise in this respect (Chapman et al 2008).

2.3. Beyond school factors

An OECD report, ‘No more failures: ten steps to equity in education’ (2007) argues that educational equity has two dimensions. First, it is a matter of *fairness*, which implies ensuring that personal and social circumstances – for example gender, socio-economic status or ethnic origin – should not be an obstacle to achieving educational potential. Secondly, it is to do with *inclusion*, which is about ensuring a basic minimum standard of education for all. The report notes that the two dimensions are closely intertwined since, ‘*tackling school failure helps to overcome the effects of social deprivation which often causes school failure*’ (p. 11).

The report goes on to argue that a fair and inclusive education is desirable because of the human rights imperative for people to be able to develop their capacities and participate fully in society. It also reminds us of the long-term social and financial costs of educational failure, since those without the skills to participate socially and economically generate higher costs for health, income support, child welfare and security. In addition, increased migration poses new

challenges for social cohesion in more and more countries.

Despite the efforts made in response to such arguments, in many parts of the world there remains a worrying gap between the achievements of students from rich and poor families (Kerr & West, 2010; UNESCO, 2010; Wilkinson and Pickett, 2000). The extent of this gap varies significantly between countries. For example, Mourshed, Chijioke & Barber (2010) argue:

‘In a world-class system like Finland’s, socioeconomic standing is far less predictive of student achievement. All things being equal, a low-income student in the United States is far less likely to do well in school than a low-income student in Finland. Given the enormous economic impact of educational achievement, this is one of the best indicators of equal opportunity in a society....’ (p. 8-9)

On a more optimistic note, the most recent international comparisons in relation to literacy indicate that the best performing school systems manage to provide high-quality education for all of their students. For example:

‘Canada, Finland, Japan, Korea and the partner economies Hong Kong-China and Shanghai-China all perform well above the OECD mean performance and students tend to perform well regardless of their own background or the school they attend. They not only have large proportions of students performing at the highest levels of reading proficiency, but also relatively few students at the lower proficiency levels.’ (OECD, 2010, p. 15)

The implication is that it is possible for countries to develop education systems that are both excellent and equitable. The question is: what needs to be done to move policy and practice forward?

Within the international research community there is evidence of a division of opinion regarding how to respond to this question. On the one hand, there are those who argue that what is required is a school-focused approach, with better implementation of the knowledge base that has been created through many years of school effectiveness and improvement research (e.g.

Hopkins, Reynolds and Gay, 2005; Sammons, 2007). Such researchers point to examples of where this approach has had an impact on the performance of schools serving disadvantaged communities (e.g. Chenoweth, 2007; Stringfield, 1995). On the other hand, there are those who argue that such school-focused approaches can never address fundamental inequalities in societies that make it difficult for some young people to break with the restrictions imposed on them by their home circumstances (Dyson & Raffo, 2007).

Such arguments point to the danger of separating the challenge of school improvement from a consideration of the impact of wider social and political factors. This danger is referred to by those who recommend more holistic reforms that connect schools, communities, and external political and economic institutions (e.g. Anyon, 1997; Crowther, Cummings, Dyson and Millward, 2003; Levin, 2005; Lipman, 2004). These authors conclude that it is insufficient to focus solely on the improvement of individual schools. Rather, such efforts must be part of a larger overarching plan for system wide reform that must include all stakeholders, at the national, district, institutional and community levels.

An obvious possibility is to combine the two perspectives by adopting strategies that seek to link attempts to change the internal conditions of schools with efforts to improve local areas. This approach is a feature of the highly acclaimed Harlem Children's Zone (Whitehurst & Croft, 2010), a neighbourhood-based system of education and social services for the children of low-income families in New York. The programme combines education components (e.g. early childhood programmes with parenting classes; public charter schools); health components (including nutrition programmes); and neighbourhood services (one-on-one counseling for families; community centres; and a centre that teaches job-related skills to teenagers and adults). Dobbie and Fryer (2009) describe the Children's Zone as 'arguably the most ambitious social experiment to alleviate poverty of our time' (p.1). Having carried out an in-depth analysis of statistical data regarding the impact of the initiative, they conclude:

'. . . high-quality schools or high-quality schools coupled with community investments generate the achievement gains.

Community investments alone cannot explain the results.' (p. 25)

Our recommendations are based on this combined approach, although we are well aware that pressures created by national policies can lead to strategic dilemmas in so doing, particularly when schools feel obliged to demonstrate rapid increases in test and examination scores.

The analysis we have made of the ways in which external factors limit the possibilities for developing equitable schools offer vivid illustrations of the complexities involved (see Ainscow et al, 2012). In so doing they make a convincing case for carrying out an analysis of the wider context within which schools work. We have had considerable experiences of conducting such analyses in school districts. This has convinced us that transforming educational provision in relation to local neighbourhoods and services depends on identifying local priorities and ways of developing sustainable responses to these. To do this, it is necessary to engage in forms of contextual analysis that probe beneath the surface of headline performance indicators in order to understand how local dynamics shape particular outcomes; and to identify the key underlying factors at work and determine which of these factors can be acted upon and by whom.

This marks a shift in thinking about local transformation from a surface-level, quick-fix response - concerned with manipulating headline figures - to a deeper response, which by addressing issues in context aims to achieve sustainable and long term improvements. In this way, the purpose is to produce a rich and actionable understanding of local issues. To help achieve this, the analysis may be bounded in one of three ways - none of which are mutually exclusive:

- ***By the unit of action*** - for example, a contextual analysis might focus on issues in an administratively defined area, such as a district or local authority, where there are already structures in place that can be used to drive action.
- ***By geographical and social boundaries*** - the analysis might focus on issues in an area that has clear physical boundaries, for example, main roads, or imagined boundaries, such as a housing estate that

residents strongly identify with – or some combination of the two.

- **By issues** – the analysis might focus on understanding a particular issue, such as poor school attendance or teenage gang membership. In these instances, while retaining a local focus, the analysis might extend beyond a particular neighbourhood or administrative area.

We have found that sometimes a contextual analysis may highlight issues that shape local circumstances but which local actors are not in a position to change – for example, global recession leading to the decline of local industry. However, the analysis should be able to identify how local processes and dynamics are being shaped by this; what is locally actionable; and what unit(s) of action can be utilised to develop an appropriate response.

In order to understand the complex dynamics at work in an area, as well as exploring outcome data, it is necessary to enable people who live and work there to talk about their understandings of local issues. We have found that a loose research framework can help to provide the freedom needed for this, while also ensuring that the data generated can be usefully compared, and used to create shared understandings and strategies (Ainscow et al, 2012).

3. RETHINKING RELATIONSHIPS

In thinking about how the strategies we have outlined in this paper might be used more widely it is essential to recognise that they do not offer a set of techniques that can simply be lifted and transferred to other contexts. Rather, they offer an overall approach to improvement that is driven by a set of values and uses processes of contextual analysis in order to create strategies that fit particular circumstances. What is also distinctive in the approach is that it is mainly led from within schools in order to make more effective use of existing expertise and creativity.

We argue that closing the gap in outcomes between those from more and less advantaged backgrounds will only happen when what happens to children *outside* as well as *inside* schools changes. This means changing how families and communities work, and enriching

what they offer to children. In this respect we have seen encouraging experiences of what can happen when what schools do is aligned in a coherent strategy with the efforts of other local players – employers, community groups, universities and public services (Ainscow, 2012; Cummings, Dyson & Todd, 2011). This does not necessarily mean schools doing more, but it does imply partnerships beyond the school, where partners multiply the impacts of each other's efforts.

All of this has implications for the various key stakeholders within education systems. In particular, teachers, especially those in senior positions, have to see themselves as having a wider responsibility for all children and young people, not just those that attend their own schools. They also have to develop patterns of internal organisation that enable them to have the flexibility to cooperate with other schools and with stakeholders beyond the school gate (Chapman et al, 2008). It means, too, that those who administer area school systems have to adjust their priorities and ways of working in response to improvement efforts that are led from within schools.

There is a key role for governments in all of this. The evidence from the English experience over the last twenty years suggests that attempts to command and control from the centre stifle as many local developments as they stimulate (Ainscow & West, 2006; Gray, 2010; Whitty 2010). Consequently, central government needs to act as an enabler, encouraging developments, disseminating good practice, and holding local leaders to account for outcomes. All of this depends on the currency of knowledge exchange and, therefore, requires cultural change. This requires a new approach to national policy – one that can respond to local factors, while also providing a unifying understanding of equity that can help to create coherence and foster collaboration across reform efforts (Ainscow, 2005).

4. CONCLUSION

The arguments we have developed in this paper are intended to challenge those leading school improvement to return to their historical purpose, that of ensuring a sound education for every child. We have suggested that in order to achieve this it is necessary to complement within-

school developments with efforts that link schools with one another and with their wider communities. For this to happen, we propose five organizational conditions that need to be in place:

- **Condition 1: Schools have to collaborate in ways that create a whole-system approach.** If, as we have argued, equity issues can arise between schools, then an approach to promoting equity is needed which crosses school boundaries. Put simply, all schools in an area need to assume some level of accountability for all of the children who live in that area. This means that the prioritisation of institutional advantage that is so often characteristic of current school systems needs to be replaced by an approach that acknowledges the *mutuality* of schools.
- **Condition 2: Equity-focused local leadership is needed in order to coordinate collaborative action.** Whether local authorities are any longer the appropriate vehicles for local coordination and policy-making is a moot point, but it is clear that some source of local leadership is needed, and that such leadership has to be concerned with equity issues across the area rather than with the advantage of this or that institution. In this respect we have seen a number of contexts in which senior staff from a group of schools have worked together in providing such a lead.
- **Condition 3: Development in schools must be linked to wider community efforts to tackle inequities experienced by children.** Local coordination is not simply about managing schools into some sort of productive relationship with each other. It is also about linking the work of schools with that of other agencies, organisations and community groups that are concerned with the social and economic wellbeing of the area. Working individually, schools are helpless to tackle the deprivation and associated disadvantages that some of their students' experience. Yet, there is no reason in principle why they cannot look beyond their gates and develop more holistic approaches to local problems in collaboration with other stakeholders.
- **Condition 4: National policy has to be formulated in ways that enable and encourage local actions.** None of the

developments we are suggesting will be possible without a national policy framework that encourages schools to orientate themselves towards wider equity issues. In our own country the perverse consequences of successive governments' education policies are all too evident – the narrow focus on measured attainment; the conflation of crude benchmarks of school performance with students' real achievements; the encouragement of schools to view themselves as self-interested institutions competing against each other rather than working in the interests of all children; the weakening of local leadership from local authorities; the repeated attempts to solve deep-seated social and educational problems by improving, reforming and, ultimately, closing down the schools where those problems became manifest. Yet this is not the whole story of education policy over the past two decades. The nascent forms of school collaboration we have described owed much to a policy emphasis on schools working together, and an unheralded yet crucial shift away from the 'lone school' model for providing education.

- **Condition 5: Moves to foster equity in education must be mirrored by efforts to develop a fairer society.** Needless to say, even the most powerful area-based approaches to promoting equity are likely to have little more than palliative effects in the context of the powerful socio-economic forces that engender inequality and lead to marginalisation. There is, therefore, an important sense in which, in the absence of more fundamental social reforms, efforts to develop greater equity and service integration are inevitably doomed to failure. Yet, powerful as the forces that produce inequality and marginalisation might be, they are not entirely overwhelming. Policy in our country and elsewhere can and does make a difference to levels of poverty, to social segregation and integration, and to the gaps between rich and poor. Even without radical political change, different governments, as a matter of record, have made different decisions that exacerbate or ameliorate the impact of both underlying socio-economic processes and global influences.

Our conclusion is, therefore, that just as there is a complicated ecology of equity in and around schools, so there needs to be multi-dimensional strategies to tackle equity issues. Specifically, school improvement processes need to be nested within locally led efforts to make school systems more equitable and to link the work of schools with area strategies for tackling wider inequities and, ultimately, with national policies aimed at creating a fairer society.

REFERENCES

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M. (2010). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over 10 years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 75-91.
- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change*, 13(3), 289-310.
- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006) Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England, *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), 295-308.
- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. with Farrell P.; Frankham, J.; Gallannaugh, F.; Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M.; Dyson, A., Goldrick, S. and West, M. (2012) *Developing equitable education systems*. London: Routledge.
- Ainscow, M. and Howes, A. (2007). Working together to improve urban secondary schools: a study of practice in one city. *School Leadership and Management* 27, 285–300.
- Ainscow, M.; Muijs, D. and West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools* 9(3), 192-202.
- Ainscow, M.; Nicolaidou, M. and West, M. (2003). Supporting schools in difficulties: The role of school-to-school cooperation. *NFER Topic* 30, 1-4.
- Ainscow, M. and West, M. (eds) (2006). *Improving urban schools: leadership and collaboration*. Open University Press.
- Ainscow, M.; West, M. and Nicolaidou, M. (2005). Putting our heads together: a study of headteacher collaboration as a strategy for school improvement. In Clarke, C. (Ed.). *Improving schools in difficult circumstances*. London: Continuum.
- Anyon, J. (1997). *Ghetto schooling: A political economy of urban educational reform*. New York: Teachers College.
- Brighouse, T. (2007). The London Challenge - a personal view. In T. Brighouse and L. Fullick (eds.). *Education in a global city*. London: Institute of Education Bedford Way Papers.
- Chapman, C.; Ainscow, M.; Bragg, J.; Gallannaugh, F.; Mongon, D.; Muijs, D. and West, M. (2008). *New models of leadership: Reflections on ECM policy, leadership and practice*. Nottingham: NCSL.
- Chenoweth, K. (2007). *It's being done: Academic success in unexpected schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Crowther, D.; Cummings, C.; Dyson, A. & Millward, A. (2003). *Schools and Area Regeneration*. Bristol, The Policy Press.
- Cummings, C.; Dyson, A. and Todd, L. (2011). *Beyond the school gate: can full service and extended schools overcome disadvantage?* London: Routledge.
- Dobbie, W. and Fryer, R.G. (2009). *Are high-quality schools enough to close the achievement gap? Evidence from a bold social experiment in Harlem*. Cambridge: Harvard University.
- Dyson, A., Howes, A. and Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence, in: D. Mitchell (Ed.). *Special educational needs and inclusive education: major themes in education*. London, Routledge Falmer.
- Dyson, A. and Raffo, C. (2007). Education and disadvantage: the role of community-orientated schools. *Oxford Review of Education* 33 (3), 297-314.
- Gray, J. (2010). Probing the limits of systemic reform: the English case. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (eds.), *Second international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Hopkins, D.; Reynolds, D. and Gray, J. (2005). *School improvement lessons from research*. London: DfES.
- Kerr, K. and West, M. (Eds.) (2010). *Insight 2: Social inequality: can schools narrow the gap?* Macclesfield: British Education Research Association.
- Levin, B. (2005). Thinking about improvements in schools in challenging circumstances. Paper

- presented at the American Educational Research Association, Montreal, April.
- Lipman, P. (2004). *High stakes education: inequality, globalisation and urban school reform*. New York: Routledge.
- Miles, S. and Ainscow, M. (2011). *Responding to diversity in schools*. London: Routledge.
- Mourshed, M.; Chijioke, C. and Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Muijs, D.; Ainscow, M.; Chapman, C. and West, M. (2011). *Collaboration and networking in education*. London: Springer.
- Muijs, D.; West, M. and Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 5-26.
- OECD (2007). *No more failures: ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris: OECD.
- Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: making connections*. Reading: CfBT.
- Stringfield, S. (1995). Attempting to improve students' learning through innovative programs – the case for schools evolving into high reliability organizations. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 67-96.
- UNESCO (2010). *EFA global monitoring report: Reaching the marginalized*. Paris: UNESCO/Oxford University Press.
- West, M. and Ainscow, M. (2010) Improving schools in Hong Kong: a description of the improvement model and some reflections on its impact on schools, teachers and school principals. In S. Huber (Ed.), *School leadership - International Perspectives*. London: Springer.
- Whitehurst, G. J. and Croft. M. (2010). *The Harlem Children's Zone, promise neighborhoods, and the broader, bolder approach to education*. Washington: The Brookings Institution.
- Whitty, G. (2010). *Marketization and post-marketization in education*. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (eds.). *Second international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Wilkinson, R. and Pickett, K. (2000). *The spirit level*. London: Allen Lane.

ARTÍCULO ORIGINAL

Promoviendo la equidad en educación¹

Mel Ainscow

mel_ainscow@yahoo.co.uk

Alan Dyson

D.A.Dyson@manchester.ac.uk

Sue Goldrick

sue.goldrick@manchester.ac.uk

Mel West

william.west@manchester.ac.uk

Centre for Equity in Education, Universidad de Manchester (Reino Unido)

RESUMEN: Este artículo aborda el desafío de cómo desarrollar sistemas educativos inclusivos y justos a partir de evidencias de la investigación. Los autores concluyen que se requiere una estrategia multidimensional. Más específicamente, argumentan que los procesos de mejora de las escuelas necesitan ser incluidos en esfuerzos a nivel local para conseguir sistemas escolares más equitativos, y unir el trabajo de las escuelas con estrategias de área que permitan abordar las desigualdades de una manera más amplia y, en último término, con las políticas nacionales dirigidas a crear sociedades más justas.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva; Equidad; Mejora escolar; Sistemas educativos

Promoting equity in education

ABSTRACT: This paper draws on research evidence to address the challenge of how to develop education systems that are inclusive and fair. The authors conclude that this requires a multi-dimensional strategy. More specifically, they argue that school improvement processes need to be nested within locally led efforts to make school systems more equitable, and to link the work of schools with area strategies for tackling wider inequities and, ultimately, with national policies aimed at creating fairer societies.

KEY WORDS: Inclusive Education; Equity; School Improvement; Educational Systems

¹ Traducido por Patricia Alejandro Arias

1. INTRODUCCIÓN

Los sistemas de educación en todo el mundo se encuentran con el reto de alcanzar la equidad. En los países económicamente más pobres este reto hace referencia a los 70 millones de niños sin

escolarizar. Mientras tanto, en los países más ricos muchos jóvenes dejan la escuela sin ningún título significativo, otros son enviados a distintos tipos de centros especiales alejados de experiencias educativas ordinarias, y algunos simplemente eligen dejar unas clases que parecen totalmente irrelevantes para sus vidas.

Este artículo se sirve de las evidencias obtenidas en un programa de investigación para determinar los cambios a realizar para afrontar este reto político crucial. Así mismo se pregunta ¿cómo pueden las escuelas asegurarse de que cada niño recibe un trato justo, en especial aquéllos que provienen de entornos más desfavorecidos? Inglaterra es un contexto útil a considerar cuando se reflexiona sobre este tema, pues como se indica en un estudio de la OCDE de 2007, el impacto de las circunstancias socio-económicas en el rendimiento de los jóvenes es más acusado que en cualquier otro de los 52 países estudiados.

2. DAR SENTIDO A LA EQUIDAD

Nuestra investigación se guía por el principio de equidad, así como por las nociones de inclusión y justicia social en él implícitas. Al haber trabajado con escuelas a lo largo de muchos años nos hemos dado cuenta de las complejidades que esto implica. Una forma de pensar sobre los procesos en los que trabajamos es verlos interconectados en una “ecología de la equidad” (Ainscow et al. 2012). Con esto queremos decir que el que las experiencias y resultados de los estudiantes sean equitativos no depende sólo de las prácticas educativas de sus profesores, ni siquiera de sus escuelas, sino que viene condicionado por un amplio abanico de procesos interactivos que llegan a la escuela desde el exterior. Estos procesos incluyen la demografía de las áreas a las que prestan servicios los centros educativos, las historias y culturas de las poblaciones que escolarizan (o no) a los menores, y las realidades económicas a las que se enfrentan estas poblaciones. También abarcan los procesos socioeconómicos subyacentes que hacen a algunas áreas pobres y a otras prósperas, y que concentran a grupos migratorios en determinados lugares. Están también influenciados por políticas más amplias relativas a la profesión de la enseñanza, por la toma de decisiones a nivel de distrito y por el desarrollo de políticas nacionales, así como por los efectos que las escuelas ejercen entre sí en temáticas como la exclusión y la

elección de escuela por parte de los padres. Además, reflejan nuevos modelos de gobierno escolar, los modos en que se establecen y mantienen las jerarquías escolares locales, y el grado en que las acciones de una escuela se ven posibilitadas o limitadas en función de su posición en esas jerarquías.

Es importante reconocer la complejidad de las interacciones entre los diferentes elementos de esta ecología, y sus implicaciones en la consecución de sistemas escolares más equitativos. Al trabajar en proyectos de mejora en las escuelas, nos parece útil pensar en tres áreas interrelacionadas en las que surgen cuestiones sobre la equidad. Son estas:

- *En las escuelas.* Estos son los temas que surgen de la escuela y de las prácticas pedagógicas. Incluyen: el modo en que se enseña a los estudiantes y cómo se les involucra en el aprendizaje; las formas en que los grupos de enseñanza se organizan y los distintos tipos de oportunidades que resultan de esa organización; el tipo de relaciones sociales y apoyo personal que son característicos de la escuela; la respuesta de la escuela ante la diversidad en términos de rendimiento, sexo, identidad étnica y procedencia social; y la clase de relación que establece la escuela con las familias y las comunidades locales.
- *Entre las escuelas.* Estos son temas que surgen de las características del sistema escolar local. Incluyen: el modo en que aparecen localmente los diferentes tipos de escuela; las formas en que estas escuelas adquieren diferentes status de modo que las jerarquías se crean en términos de actuación y preferencia; las formas en que las escuelas compiten y colaboran; los procesos de integración y la segregación que concentra a estudiantes con antecedentes semejantes en diferentes escuelas; la distribución de las oportunidades educativas en las escuelas; y la medida en la que los estudiantes de cada escuela pueden acceder a oportunidades similares.
- *Más allá de las escuelas:* Este escenario de gran alcance incluye: el contexto político más amplio en el que operan las escuelas; los procesos familiares y recursos que conforman el modo en que los niños aprenden y se desarrollan; los intereses y

comprensión de los profesionales que trabajan en las escuelas; y la demografía, economía, cultura e historias de las zonas a las que dan servicio las escuelas. Más allá de esto, se incluyen los procesos sociales y económicos subyacentes a nivel nacional y – en muchos aspectos – a nivel global, de los cuales surgen las condiciones locales.

Visto así, resulta evidente que cada escuela tiene una gran capacidad para abordar cuestiones dentro de los muros de su propia organización, y que dichas acciones es probable que tengan un impacto profundo en las experiencias de los estudiantes, y quizás tengan influencia en las desigualdades que aparezcan en otros lugares. Sin embargo, igualmente cierto es que estas estrategias no conducen a las escuelas a la resolución directa de asuntos entre escuelas y más allá de la escuela. Ninguna estrategia escolar puede, por ejemplo, hacer que un área pobre se haga más próspera, o aumentar los recursos disponibles para las familias de los estudiantes, más de lo que podría contribuir a crear una población estudiantil estable, o abordar los procesos globales subyacentes a los patrones migratorios. Pero quizás haya cuestiones relativas al acceso, o a la asignación de estudiantes a las escuelas, que podrían abordarse si las escuelas trabajaran juntas en un programa común.

Una vez expuestos estos argumentos, a continuación exploramos distintas posibilidades para unir estrategias dentro de la escuela, entre las escuelas y más allá de las escuelas, que puedan facilitar el desarrollo de enfoques de mejora más equitativos.

2.1. Factores dentro de la escuela

Nuestra investigación había mostrado cómo el uso de las evidencias para analizar la enseñanza dentro de la escuela puede ayudar a promover el desarrollo de prácticas inclusivas (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Miles y Ainscow, 2011). En concreto, el hecho de interrumpir los discursos existentes crea un valioso espacio para repensar. Técnicas especialmente efectivas en este aspecto implican el uso de la observación recíproca de las clases, a veces por medio de grabaciones en vídeo, así como evidencias, recogidas de los estudiantes, acerca de los mecanismos de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela. En determinadas condiciones, estos enfoques proporcionan

“interrupciones” que permiten visualizar lo familiar como ajeno, de manera que se estimulan el auto-cuestionamiento, la creatividad y la acción. En ocasiones la reformulación de los problemas percibidos gracias a estos enfoques facilita al profesorado ver soluciones para la eliminación de barreras a la participación y al aprendizaje que se habían pasado por alto.

Sin embargo, dichos enfoques sobre el desarrollo de la práctica basados en el cuestionamiento están lejos de ser directos. La interrupción en el pensamiento, fruto de un análisis de la evidencia realizado por un grupo de profesores, puede no llevar necesariamente a una consideración de nuevas formas de trabajo. De hecho, habíamos documentado casos de cómo las creencias profundamente arraigadas dentro de una escuela impiden la experimentación necesaria para promover el desarrollo de prácticas más inclusivas.

Esto apunta a la importancia de formas de liderazgo que promuevan el desafío de las conjeturas acerca de un estudiante concreto entre colegas profesionales. Sabemos que algunas escuelas se caracterizan por tener “culturas inclusivas” (Dyson, Howesy Roberts, 2004). Dentro de dichas escuelas, hay un consenso entre adultos sobre los valores de respeto por la diferencia, así como un compromiso para ofrecer a todo el alumnado acceso a oportunidades de aprendizaje. Este consenso puede no ser total y no elimina necesariamente todas las tensiones o contradicciones en la práctica. Por otra parte, hay posibilidades de que exista un alto nivel de colaboración de la plantilla y de resolución de problemas en conjunto, y pueden extenderse valores y compromisos similares al conjunto de estudiantes, de padres y otras partes de la comunidad interesadas de la escuela.

Entre los años 2006 y 2011 tuvimos oportunidad de explorar esas ideas con más detalle mediante nuestro compromiso en un grupo de escuelas inglesas de secundaria (ver Ainscow et al, 2012 para una explicación detallada de este proyecto). La iniciativa se localizó en un área caracterizada por carencias socioeconómicas, y segregación social y étnica. El sistema de escuelas secundarias del distrito abarcaba una jerarquía de dieciséis escuelas, algunas selectivas en base a los logros o a la fe religiosa, junto a otras no selectivas y descritas como escuelas comprensivas.

La red de trabajo partió de una colaboración existente entre cuatro escuelas, con otras diez escuelas que se unieron en diferentes etapas a lo largo de un período de cinco años. Si bien los directores de las escuelas participantes habían desarrollado muy buenas relaciones de trabajo que se habían traducido en algunas actividades en colaboración, consideraban que el impacto había sido limitado. En consecuencia decidieron que existía una necesidad de desarrollar formas de trabajo que desafiasen las prácticas, conjeturas y creencias de la plantilla, y resultasen un estímulo para un progreso mayor y más sostenido. Con esto en mente se dirigieron a nosotros para apoyar y facilitar el uso de la investigación para reforzar su red de trabajo. Las escuelas estuvieron de acuerdo en financiar nuestra participación.

Tras varias conversaciones con los directores, se acordó que la equidad era una de las cuestiones más importantes a la que se enfrentaba cada escuela participante. Pronto se hizo evidente, sin embargo, que esto significaba algo diferente en cada contexto, y no lo era menos respecto a los grupos de alumnos que parecían quedarse fuera de los sistemas existentes. Como resultado se acordó que el trabajo de la red debía tomar nota de estas diferencias adoptando un grupo amplio de preguntas dentro la investigación para enfocar sus actividades, dentro de lo cual cada escuela determinaría su propio enfoque particular. Estas preguntas eran las siguientes:

- ¿Cuáles de nuestros estudiantes son más vulnerables al fracaso escolar, la marginación o la exclusión?
- ¿Qué cambios en la política y en la práctica se necesitan llevar a cabo para recuperar a estos estudiantes?
- ¿Cómo pueden introducirse estos cambios de forma eficaz y evaluarse con respecto a los resultados del alumno?

Al tomar la decisión estratégica de focalizar la atención en grupos de alumnos que se pensaba que quedaban fuera de los sistemas existentes, nos preocupaba que esto pudiese llevar a restringir y focalizar esfuerzos en “arreglar” estudiantes considerados incapaces en algún sentido. Sin embargo, la recopilación de evidencias sobre estos grupos solía conducir a una nueva visión centrada en los factores contextuales que estaban actuando como barreras a su participación y aprendizaje. De este modo, la

mayoría de los proyectos llevados a cabo se convirtieron gradualmente en esfuerzos por mejorar la escuela convencional con el potencial de beneficiar a gran parte del alumnado.

Al igual que con nuestros proyectos anteriores, se constituyeron grupos de investigación en cada escuela, formados por cinco o seis miembros que representaban diferentes perspectivas dentro de sus comunidades escolares. Estos grupos tomaron parte en talleres introductorios en los que discutimos con ellos un análisis inicial del área que nosotros habíamos hecho, basado en una consideración de varios documentos, estadísticas y entrevistas con una selección de miembros interesados, incluyendo directores de los centros, personal de la administración local, representantes de grupos de la comunidad y políticos.

Siguiendo con este proceso de análisis contextual, los equipos de cada escuela se implicaron en un proceso de planificación de las investigaciones que pretendían llevar a cabo. Al hacerlo les ayudamos a desarrollar un enfoque más claro y a planificar los procedimientos que seguirían. Posteriormente cada equipo de cada escuela decidió recoger evidencias acerca de aquellos alumnos que se identificaban por “salir perdiendo” de un modo u otro, con el objetivo de desarrollar una comprensión más acertada a sus experiencias en la escuela. Los grupos también compartieron sus descubrimientos con colegas de otras escuelas colaboradoras. Así, la intención fue profundizar en la comprensión de prácticas, creencias, conjeturas y procesos organizativos, tanto de manera individual como colectiva entre las escuelas de la red.

Al haberse efectuado a lo largo de un período de cinco años, de intensa actividad gubernamental para mejorar los resultados educativos – o al menos para elevar los niveles de rendimiento en los informes anuales–en el que se desarrollaron múltiples iniciativas políticas e intervenciones para superar los estándares, no es fácil discernir los efectos concretos del proyecto ni atribuirlos más al trabajo de los equipos del proyecto, que a las presiones impuestas en general sobre las escuelas a lo largo de este período de tiempo. No obstante, las pruebas recogidas mostraban que incluso los miembros del profesorado de las escuelas eran capaces de identificar por sí mismos los cambios, y seguirles

el rastro vinculándolos con el proyecto. También se puede afirmar que estas escuelas contribuyeron plenamente a la mejora total de los resultados de los exámenes registrados por la administración local específica durante este período. De hecho, el porcentaje de estudiantes que obtuvieron cinco o más notas entre A* (matrícula de honor) y C (notable) en el GCSE¹, el examen estatal para obtener el diploma de secundaria al que se presentan casi todos los jóvenes de 16 años de edad, subió de 54,6% en 2005 a 76,5% en 2010, un aumento del 22% (durante el mismo período la media nacional fue desde un 56,3% a un 75,3%, esto es un 19%). Observando una medida del rendimiento de los estudiantes más inclusiva, durante el mismo período el porcentaje de estudiantes que obtuvieron cinco o más notas entre A* y G² aumentó a casi el doble de la media nacional, de 90% a 96,1% (comparado con el 89% al 92,7% a nivel estatal).

Nuestra consideración de lo que esta red en particular consiguió apunta a una serie de factores que parecen ser particularmente importantes para el desarrollo de escuelas más equitativas. En lo fundamental, los factores que nos preocupan están localizados en las aulas, donde, sobre todo y ante todo, la equidad se refiere a actitudes. Dicho de otro modo, las actitudes de los profesores – y compañeros de clase – pueden tanto promover como inhibir un ambiente de trabajo justo, acogedor e inclusivo. En una escuela comprometida con el principio de justicia social, todos los estudiantes deberían esperar ser bien acogidos en sus clases – no sólo de manera explícita, es decir abarcando diferencias culturales, sociales e intelectuales – sino también de manera implícita, de modo que nadie se sienta marginado/a a causa de reacciones (o ausencia de ellas) sobre sus comportamientos y actuaciones. Al ser todos los estudiantes bienvenidos, pueden esperar interacciones positivas como una parte normal de sus experiencias en el aula. Como

¹ Nota de la traductora: el Certificado General de Educación Secundaria (GCSE por sus siglas en inglés) es el equivalente al certificado de ESO en España.

² Nota de la traductora: los resultados del GCSE se puntúan en una escala de 8 notas: A*, A,B,C,D,E,F. y G, siendo *A la matrícula de honor (una puntuación de 90% sobre la puntuación total de la asignatura), y G la menor puntuación (un 20% del total). Los estudiantes que no lleguen a la nota mínima (G), no serán puntuados, lo cual se indicará con la letra U, y, por tanto, no obtendrán el certificado.

resultado, se sentirán incluidos, valorados y reconocidos.

Después está el tema de la práctica. Si los profesores favorecen un cierto estilo, éste tenderá a adecuarse más a aquellos estudiantes que estén cómodos con ese estilo. En efecto, las fuertes ortodoxias en la enseñanza perjudican a los estudiantes que estén menos seguros o menos comprometidos con ese enfoque. La equidad por tanto requiere prácticos, profesionales que comprendan la importancia de enseñar lo mismo de diferentes formas a diferentes estudiantes, y de enseñar diferentes cosas de diferentes formas a los mismos estudiantes.

Las escuelas de la red podían indicar ejemplos de buenas prácticas en todas esas áreas antes de unirse al proyecto. Pero la cuestión que querían resolver mediante su participación era la de asegurarse si todos los estudiantes podían sentirse acogidos dentro de esas formas de trabajar. En la mayoría de las escuelas había evidencias también de los cambios en las aulas, de modo que los grupos específicos que se sentían excluidos ahora estaban más activamente comprometidos en el aprendizaje, y esto se había logrado a través de una deliberada atención a las actitudes que se mostraban, al lenguaje que se usaba y a las interacciones programadas en las clases, todo lo cual se reflejaba en la gama de enfoques de enseñanza usados.

Por supuesto, estos son los aspectos de la equidad menos difíciles de llevar a cabo. Con esta premisa no se pretende negar su valor, sino que aceptamos que aunque los ajustes en las prácticas de aula pueden tener un impacto significativo en las experiencias de estudiantes concretos, no tienen capacidad de alterar aquellos factores que propiciaron que esos mismos estudiantes se “estuviesen perdiendo” en un primer momento. A menudo dichos factores son más inflexibles, y por tanto más difíciles de influenciar por una sola escuela.

2.2. Factores entre escuelas

El enfoque bosquejado hasta el momento se fundamenta en la idea de que los profesionales de una escuela recopilen diversos tipos de información y se comprometan con datos obtenidos para estimular acciones de cara a la creación de mecanismos más equitativos. Nuestra investigación nos ha proporcionado un argumento

convinciente del potencial de este enfoque (Ainscow et al, 2012). También ha arrojado luz sobre las dificultades para poner dicho enfoque en práctica en los contextos políticos actuales. Esto nos lleva a analizar las limitaciones de las estrategias dentro de las escuelas, y, por consiguiente, a la conclusión de que estas deben complementarse con actividades entre escuelas.

Recientemente hemos llevado a cabo una serie de estudios que han generado evidencias considerables de que la colaboración escuela-con-escuela puede fortalecer los procesos de mejora al aumentar la variedad de conocimientos y experiencias disponibles. (ver: Ainscow, 2010; Ainscow y Howes, 2007; Ainscow, Muijs y West, 2006; Ainscow, Nicolaidou y West, 2003; Ainscow y West, 2006; Ainscow, West y Nicolaidou, 2005; Muijs, West y Ainscow, 2010; Muijs, Ainscow, Chapman y West, 2011). Además estos estudios indican que la colaboración entre escuelas tiene un enorme potencial para promover mejoras a nivel de sistema, especialmente en contextos urbanos complicados. Más específicamente, muestran que esta colaboración entre centros educativos tanto puede suponer un medio efectivo de resolución inmediata de problemas, como los recortes de plantilla; como puede tener un impacto positivo en períodos de crisis, como en el caso de cierre de una escuela; y que, a largo plazo, las escuelas que trabajan conjuntamente contribuyen al incremento de las expectativas y de logros en escuelas que hayan tenido un historial de bajo rendimiento. También hay indicios que evidencian que la colaboración puede ayudar a reducir la polarización de las escuelas en función de su posición en la “liga de clasificaciones”, para el beneficio concreto de aquellos estudiantes que parecen marginados en los límites del sistema y cuyo rendimiento y actitudes son motivo de creciente preocupación.

En su mayoría estos estudios se han realizado en situaciones en las que las escuelas han recibido incentivos financieros a corto plazo vinculados a la demostración de planificación y desarrollo de actividades en colaboración. Sin embargo, nos convencieron de que este enfoque puede ser un potente catalizador para el cambio, aunque no represente una opción fácil, en particular dentro de contextos políticos donde la competición y la elección continúan siendo las principales motivaciones políticas.

La evidencia más contundente del poder de colaboración entre escuelas que trabajan juntas procede de nuestra reciente participación en el “Gran desafío de Manchester”, un proyecto trianual, que involucró a más de 1,100 escuelas en diez administraciones locales, con una inversión gubernamental de 50 millones de libras (aproximadamente 60 millones de euros) (ver Ainscow, 2012, para una explicación detallada de esta iniciativa). La decisión de invertir un presupuesto de tales dimensiones reflejaba una preocupación sobre los estándares educativos de la ciudad y alrededores, en particular de menores y jóvenes y jóvenes de entornos desfavorecidos. El enfoque adoptado estaba influenciado por una iniciativa previa llevada a cabo en Londres (Brighouse, 2007).

Reflejando mucho del pensamiento desarrollado en este trabajo, el planteamiento general del Gran Desafío de Manchester surgió de un análisis detallado del contexto social, usando tanto datos estadísticos como información local proporcionada por las partes interesadas. El análisis centró la atención en áreas de interés y permitió, a su vez, identificar una serie de recursos humanos que podían movilizarse para apoyar los intentos de mejora. Reconocido el potencial de estos recursos, se decidió que el trabajo en red y la colaboración deberían ser las estrategias clave para fortalecer la capacidad de mejora general del sistema. Más concretamente, esto se refería a una serie de actividades interconectadas para que “el conocimiento circule por doquier” (Ainscow, 2012).

Así, por ejemplo, en un intento de implicar a todas las escuelas en procesos de trabajo en red y colaboración, se crearon *Familias de Escuelas*, usando un sistema de datos que agrupa las escuelas en “familias” de 12 a 20 centros en función del rendimiento previo de los estudiantes y de los medios socio-económicos de sus hogares. La fortaleza de este enfoque es que relaciona escuelas que dan servicio a poblaciones similares mientras que, al mismo tiempo, favorece la colaboración entre escuelas que no están en competición directa unas con otras porque no dan servicio a los mismos vecindarios. Las Familias de Escuelas, dirigidas por directores escolares, probaron tener éxito para fortalecer procesos colaborativos dentro de un área metropolitana, aunque el impacto fue variado.

Con respecto a las escuelas que trabajan en contextos altamente desfavorecidos, la evidencia obtenida del Desafío sugieren que las colaboraciones escuela-con-escuela son el medio más decisivo para promover mejoras. Muy especialmente, el programa las “Llaves para el Éxito” derivó en progresos impresionantes en el rendimiento de alrededor de 200 escuelas que se enfrentaban a circunstancias muy complicadas. Hay también evidencias de que el progreso que hicieron estas escuelas ayudó a impulsar el progreso en todo el sistema. Una característica común a casi todas las intervenciones fue que el progreso se consiguió mediante emparejamientos cuidadosamente seleccionados (o, a veces, tríos) de escuelas que trascendieron “fronteras sociales” de varios tipos, incluso aquellas que separan escuelas que pertenecen a diferentes administraciones locales. De este modo, la experiencia y conocimientos que estuvo previamente retenida en contextos concretos se hizo más ampliamente accesible.

Otra estrategia efectiva para facilitar el movimiento de experiencias fue proporcionada por la creación de varios tipos de “*escuelas centro/eje*”. Así, por ejemplo, algunos de los centros proporcionaron apoyo a otras escuelas con respecto a la forma de apoyar a estudiantes de inglés como idioma adicional. De modo similar, las llamadas “escuelas de enseñanza” que ofrecen programas de desarrollo profesional se focalizaron en proporcionar mejoras en la práctica de aula. Otras “escuelas eje” ofrecieron apoyo relacionado con ámbitos de especialización concretos y para responder a grupos potencialmente vulnerables, como aquellos categorizados como con necesidades educativas especiales. En este último contexto, una estrategia significativa consistía en que las escuelas de educación especial adquiriesen nuevos roles al apoyar el desarrollo y mejora de prácticas en escuelas ordinarias.

De manera significativa encontramos que dichos acuerdos de colaboración pueden tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes de todas las escuelas participantes. La importancia de este hallazgo reside en que el esfuerzo realizado para fortalecer escuelas con un rendimiento mas o menos bajo puede, al mismo tiempo, fomentar mejoras mas amplias en el sistema. También ofrece un argumento convincente de las razones sobre por qué escuelas relativamente fuertes deberían apoyar a otras

escuelas. En otras palabras, la evidencia nos muestra que “al ayudar a otros te ayudas a ti mismo”.

Aunque aumentar la colaboración de este tipo es vital como estrategia para desarrollar formas más efectivas de trabajo, la experiencia del condado de Gran Manchester mostró que no es suficiente. El ingrediente adicional esencial es un compromiso con los datos que puedan aportar un elemento de desafío común a tales procesos colaborativos. Encontramos que los datos eran particularmente importantes al emparejar escuelas, ya que el grado de efectividad de la colaboración es muy superior cuando las escuelas emparejadas están cuidadosamente escogidas y saben lo que están tratando de conseguir. Los datos también son importantes para que las escuelas vayan más allá de las relaciones cordiales que no tienen impacto en los resultados. En consecuencia las escuelas necesitan basar sus relaciones en la evidencia de las fortalezas y debilidades de cada una, de modo que puedan desafiarse mutuamente para mejorar.

Para facilitar este tipo de análisis contextual, se diseñaron estrategias y marcos de trabajo para ayudar a las escuelas a apoyarse unas a otras para realizar sus evaluaciones. En el sector de primaria, esto implicó a colegas de otras escuelas que actuaron como amigos críticos en procesos de evaluación dirigidos internamente; mientras que en las escuelas de secundaria, los departamentos de cada asignatura tomaron parte en “inmersiones profundas”, donde especialistas cualificados de otra escuela hacía visitas para observar y analizar las prácticas, y facilitar actividades de mejora focalizadas en algún aspecto. El poder de estos enfoques se basa en la forma en que proporcionan oportunidades a los profesores para tener conversaciones estratégicas con colegas de otra escuela.

El poderoso impacto de las estrategias colaborativas desarrolladas durante el “Gran Desafío de Manchester” señala formas en las que los procesos usados dentro de las escuelas individuales pueden hacerse más profundos y, por tanto, fortalecerse. Esto requiere un énfasis en la crítica mutua, dentro de las escuelas y entre las escuelas, basada en un compromiso con los datos compartidos, y, a su vez, se requiere un compromiso colectivo sólido por parte de los profesionales de los institutos de secundaria y el deseo de compartir la responsabilidad de llevar a

cabo la reforma del sistema. El estudio de nuevos patrones de liderazgo en la escuela surgidos en respuesta a los cambios estructurales que ocurrieron en el sistema educativo inglés, ofrece alguna promesa al respecto (Chapman et al 2008).

2.3. Factores más allá de la escuela

Un informe de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), “No más fracasos: diez pasos para la igualdad en la educación” (2007) sostiene que la equidad educativa tiene dos dimensiones. Primero, es un asunto de *justicia social*, que implica asegurar que las circunstancias sociales y personales -por ejemplo el género, el estatus socioeconómico o el origen étnico – no deberían ser un obstáculo para lograr el potencial educativo. En segundo lugar, tiene que ver con la *inclusión*, que trata de asegurar un estándar básico mínimo de educación para todos. El informe dice que las dos dimensiones están estrechamente entrelazadas ya que, “atajar el fracaso escolar ayuda a superar los efectos de la miseria social que a menudo es causa de fracaso escolar” (p. 11).

El informe continúa argumentando que una educación justa e inclusiva es deseable debido al imperativo marcado por los derechos humanos para que las personas sean capaces de desarrollar sus capacidades y participar plenamente en la sociedad. También nos recuerda los costes sociales y financieros a largo plazo del fracaso escolar, ya que aquéllos sin las habilidades para participar social y económicamente generan mayores costes en salud, prestaciones complementarias, asistencia infantil y seguridad. Además, la creciente migración plantea nuevos retos para la cohesión social cada vez en más países.

A pesar de los esfuerzos realizados en respuesta a dichos argumentos, en muchas zonas del mundo continúa existiendo una brecha preocupante entre los logros de los estudiantes de familias ricas y los de familias pobres (Kerr y West, 2010; UNESCO, 2010; Wilkinson y Pickett, 2000). El alcance de esta brecha varía significativamente entre países. Por ejemplo, Moushed, Chijioke y Barber (2010) aducen:

“En un sistema de orden mundial como el finlandés, la posición socioeconómica es mucho menos predictiva de los logros de un estudiante. Manteniendo las mismas condiciones, un estudiante con ingresos bajos en los Estados

Unidos tiene muchas menos posibilidades de tener éxito en la escuela que un estudiante con ingresos bajos en Finlandia. Dado el enorme impacto económico de los logros educativos, éste es uno de los mejores indicadores de la igualdad de oportunidades en una sociedad...” (p. 8-9).

En un apunte más optimista, las más recientes comparativas internacionales en relación a la alfabetización indican que los sistemas escolares que mejor funcionan consiguen proporcionar una educación de alta calidad a todos sus estudiantes. Por ejemplo:

“Canadá, Finlandia, Japón, Corea y las economías asociadas Hong-Kong-China y Shanghái-China superan el rendimiento medio de la OCDE y los estudiantes tienden a rendir bien sin tener en cuenta sus propias circunstancias o la escuela a la que asisten. No sólo tienen una gran cantidad de estudiantes con niveles altísimos de competencia lectora, sino que además son relativamente pocos los estudiantes con niveles de competencia bajos” (OECD, 2010, p. 15).

Esto significa que los países pueden desarrollar sistemas educativos que sean al mismo tiempo equitativos y excelentes. La cuestión es: ¿qué medidas hay que tomar para hacer avanzar la política y la práctica?

Dentro de la comunidad de investigación internacional hay pruebas de una división de opiniones en cuanto a cómo responder a esta cuestión. Por una parte, están aquéllos que argumentan que lo que se requiere es un acercamiento centrado en la escuela, que permita una mejor implementación del conocimiento base creado a lo largo de muchos años de investigación sobre la mejora y la eficacia escolar (Hopkins et al, 2005; Sammons, 2007). Dichos investigadores señalan ejemplos donde este acercamiento ha tenido un impacto en el logro de las escuelas que dan servicio a comunidades desfavorecidas (por ej. Chenoweth, 2007; Stringfield, 1995). Por otra parte, están aquellos que argumentan que dichos acercamientos centrados en la escuela no pueden resolver desigualdades fundamentales en una sociedad que impide a los jóvenes liberarse de las restricciones impuestas por las circunstancias de su hogar (Dyson y Raffo, 2007).

Dichos argumentos advierten del peligro de separar el intento de mejora escolar del impacto

que pueden tener factores sociales y políticos más amplios. Los investigadores que refieren este peligro abogan por reformas más holísticas que conecten escuelas, comunidades e instituciones políticas y económicas externas (Anyon, 1997; Crowther et al, 2003; Levin, 2005; Lipman, 2004). Estos autores concluyen que es insuficiente centrarse únicamente en la mejora individual de las escuelas, sino que dichos esfuerzos deben formar parte de un plan global mayor para una amplia reforma del sistema que debe incluir a todas las partes interesadas a niveles nacional, regional, institucional y comunitario.

Una posibilidad obvia es la combinación de ambas perspectivas por medio de estrategias que traten de unir los intentos por cambiar las condiciones internas de las escuelas con esfuerzos por mejorar las áreas locales. Este enfoque es una de las características de la tan aclamada Zona de los Niños de Harlem (Whitehurst y Croft, 2010), un sistema de educación basado en el vecindario y servicios sociales para los niños de familias de ingresos bajos en ese barrio de Nueva York. El programa combina componentes educativos como Programas para la primera infancia con clases para padres y escuelas públicas experimentales (también conocidas como “escuelas chárter”) con componentes de salud (incluyendo programas de nutrición); y con servicios al vecindario (asesoramiento individual para las familias; centros comunitarios; y un centro que enseña habilidades relacionadas con empleos a adolescentes y adultos). Dobbie y Fryer (2009) describen la Zona de los Niños como “posiblemente el experimento social más ambicioso de nuestro tiempo para aliviar la pobreza” (p. 1). Habiendo llevado a cabo un análisis en profundidad de los datos estadísticos en relación al impacto de la iniciativa, concluyen:

“... las escuelas de alta calidad o las escuelas de alta calidad unidas a inversiones en la comunidad, posibilitan la consecución de los logros. Las inversiones comunitarias solas no pueden explicar los resultados.”(p. 25)

Nuestras recomendaciones se basan en este enfoque combinado, aunque somos conscientes de que las presiones generadas por las políticas nacionales pueden llevar a dilemas estratégicos a la hora de ponerlo en práctica, especialmente cuando las escuelas se sienten obligadas a

demostrar rápidas mejoras en los test y en las calificaciones de los exámenes.

Los análisis que hemos hecho de las formas en que los factores externos limitan las posibilidades para el desarrollo de escuelas equitativas ofrecen claros ejemplos de la complejidad del proceso, y, por tanto justifican el argumento de que se necesita llevar a cabo un análisis del contexto más amplio en el que trabajan las escuelas (Ainscow et al, 2012). La considerable experiencia de los autores en la conducción de análisis de este tipo en diversos distritos escolares ha demostrado que transformar los servicios educativos ofertados en función de los vecindarios y servicios locales depende de la identificación de prioridades locales y formas de desarrollar respuestas convincentes a ellas. Para ello es necesario embarcarse en formas de análisis contextual cuyos cuestionamientos indaguen bajo la superficie de los indicadores de logros, para así comprender cómo las dinámicas locales dan forma a resultados concretos, e identificar los factores clave subyacentes en funcionamiento y determinar cuáles pueden ser alterados y por quién.

Esto supone un cambio en la concepción de transformación local, que pasa de ser, una respuesta a nivel superficial, que no será más que un mero parche relacionado con manipular las cifras oficiales, a una respuesta más profunda que, al abordar las cuestiones problemáticas en su contexto, aspira a conseguir mejoras sostenibles y a largo plazo. De este modo, el propósito es producir un entendimiento rico y factible de los asuntos locales. Para conseguirlo, se puede delimitar el análisis de tres maneras distintas, ninguna de las cuales son mutuamente excluyentes:

- **En base a unidad de acción** – por ejemplo, un análisis contextual podría centrarse en cuestiones dentro de un área definida administrativamente, como una autoridad regional o local, donde ya existen estructuras que pueden ser usadas para llevar a cabo las acciones.
- **Según límites geográficos y sociales** – el análisis podría centrarse en cuestiones de un área delimitada claramente por fronteras físicas, como por ejemplo, carreteras principales, o límites imaginarios, como un barrio residencial con el que los residentes

se identifiquen plenamente – o bien con una combinación de ambas.

- **Según cuestiones** – el análisis podría enfocarse en el estudio de una cuestión concreta, como el absentismo escolar o la pertenencia a bandas de adolescentes. En estos casos, a la vez que se mantiene un enfoque local, el análisis podría extenderse más allá de un vecindario concreto o un área administrativa.

Hemos visto que a veces un análisis contextual puede resaltar cuestiones que dan forma a circunstancias locales pero que los actores locales no están en posición de cambiar – por ejemplo, la recesión global que lleva al declive de la industria local. Sin embargo, los análisis deberían poder identificar cómo los procesos y dinámicas locales están siendo moldeados por estos factores; qué se puede hacer localmente; y qué unidad(es) de acción pueden usarse para desarrollar una respuesta apropiada.

Para comprender las complejas dinámicas que funcionan en un área, así como para explorar los datos resultantes, es necesario permitir a las personas que viven y trabajan en ese lugar hablar sobre su interpretación de los asuntos locales. Hemos visto que un marco de investigación flexible puede ayudar a proporcionar la libertad necesaria para ello, mientras que también asegura que los datos generados puedan ser comparados de forma útil, y usados para crear interpretaciones y estrategias compartidas (Ainscow et al, 2012).

3. REPENSAR LAS RELACIONES

Al reflexionar acerca de cómo utilizar de una manera más general las estrategias que hemos esbozado en este artículo, es esencial reconocer que no ofrecen un listado de técnicas que simplemente se puedan tomar y transferir a otros contextos. Más bien ofrecen un acercamiento general a la mejora impulsada por una serie de valores y procesos de utilización de análisis contextuales, para crear estrategias que se adecúen a circunstancias concretas. Lo que también es distintivo en este acercamiento es que está dirigido principalmente desde dentro de las escuelas para hacer más efectivo el uso de la experiencia y creatividad ya existente.

Nosotros argumentamos que disminuir la brecha existente en los resultados de menores de

entornos más favorecidos y menos favorecidos, sólo sucederá cuando lo que les ocurra a los niños *fuera y dentro* de las escuelas cambie. Esto significa cambiar la forma en que trabajan las familias y las comunidades, y enriquecer lo que ofrecen a los niños. A este respecto hemos visto experiencia esperanzadoras del progreso que se puede alcanzar al fusionar mediante una estrategia coherente el trabajo de las escuelas con los esfuerzos de otros agentes locales – empresarios, grupos comunitarios, universidades y servicios públicos- (Ainscow, 2012; Cummings, Dyson y Todd, 2011). Esto no significa necesariamente que las escuelas trabajen más, sino que implica colaboraciones más allá de la escuela, que permitan a los colaboradores multiplicar el impacto de sus esfuerzos individuales.

Las repercusiones de este enfoque afectan a todas las partes implicadas en el sistema educativo, sobre todo, al profesorado, especialmente a aquellos en posiciones de autoridad, quienes deben de ser conscientes de tener una mayor responsabilidad para con todos los menores y jóvenes, no sólo para los que asisten a su escuela. También han de desarrollar patrones de organización interna que les habilite para tener la flexibilidad de cooperar con otras escuelas y con otros agentes interesados más allá de la puerta de la escuela (Chapman et al, 2008). Así mismo, aquellos que administran los sistemas escolares de área tienen que ajustar sus prioridades y formas de trabajar en función de los esfuerzos de mejora que se dirijan desde dentro de las escuelas.

Hay un papel clave para los gobiernos en todo esto. La experiencia inglesa durante los últimos veinte años ha evidenciado que los intentos de ordenación y control centralizados sofocan tanto como estimulan el desarrollo local. (Ainscow y West, 2006; Gray, 2012; Whitty, 2010). En consecuencia, el gobierno central necesita actuar como promotor, favoreciendo el desarrollo, difundiendo las buenas prácticas, y asegurándose de que los líderes locales respondan por los resultados. Todas estas prácticas dependen de un flujo de intercambio de conocimientos continuo y, por tanto, exigen un cambio cultural. Un nuevo enfoque de la política nacional resulta imprescindible para este fin: un enfoque que responda a factores locales y, a su vez, proporcione una comprensión que aúne todos los aspectos de la equidad para aportar

coherencia y favorecer la colaboración entre los distintos esfuerzos de reforma (Ainscow, 2005).

4. CONCLUSIÓN

Los argumentos que hemos desarrollado en este artículo pretenden cuestionar las mejoras escolares imperantes para volver a su propósito histórico, el de asegurar una educación sólida y de calidad para cada niño. Hemos sugerido que para conseguir esto es necesario complementar las mejoras dentro de las escuelas con esfuerzos que vinculen a las escuelas entre sí y con sus comunidades más amplias. Para que esto ocurra, proponemos cinco condiciones organizativas que necesitan ser realizadas:

- **Condición 1: Las escuelas han de colaborar de forma que creen un planteamiento a nivel de todo el sistema.** Sí, como hemos argumentado, la posibilidad de que los temas de equidad pueden surgir entre escuelas, demanda un enfoque para promover la equidad que cruce los límites de los centros. En otras palabras todas las escuelas de un área concreta deben asumir algún nivel de responsabilidad para con todos los menores que allí residen. Por lo tanto, los criterios que dan preferencia al beneficio institucional tan característico en los actuales sistemas escolares, necesitan ser sustituidos por un planteamiento que reconozca la *reciprocidad* de las escuelas.
- **Condición 2: Se necesita un liderazgo local centrado en la equidad para coordinar la acción colaborativa.** Aunque aun se debate si las autoridades locales siguen siendo el vehículo idóneo para la coordinación local y el diseño de políticas, está claro que se necesita algún tipo de liderazgo local, y que dicho liderazgo debe darle mas importancia a las cuestiones de equidad en la zona que al beneficio de una u otra institución. A este respecto hemos observado una serie de contextos en los que el personal con más autoridad de un grupo de escuelas ha trabajado unido para proporcionar dicho liderazgo.
- **Condición 3: El desarrollo en las escuelas debe vincularse a esfuerzos comunitarios más amplios para atajar las desigualdades sufridas por los menores.** La coordinación local no trata simplemente de gestionar escuelas para que tengan algún tipo de

relación productiva entre sí, sino que también consiste en vincular la labor de los centros educativos con la de otros agentes, organizaciones y grupos comunitarios que estén involucrados con el bienestar social y económico de la zona. Si trabajan por separado, las escuelas no pueden ayudar a solventar las carencias, y las correspondientes desventajas, por las que atraviesan algunos de sus estudiantes. Con todo, en principio no hay razón alguna por la que no puedan ir más allá de sus puertas y desarrollar un enfoque de los problemas más holístico, en colaboración con otras partes interesadas.

- **Condición 4: La política nacional ha de ser formulada de modo que facilite y favorezca las acciones locales.** Ninguna de las mejoras que estamos sugiriendo será posible sin un marco político nacional que estimule a las escuelas para orientarse hacia cuestiones de equidad más amplias. En nuestro propio país las perversas consecuencias de las sucesivas políticas educativas gubernamentales son demasiado evidentes – el atribuir una importancia excesiva a las calificaciones numéricas del rendimiento; la combinación de indicadores aproximados de la calidad de las escuelas con el rendimiento real de los estudiantes; fomentar la concepción de las escuelas como instituciones interesadas en su propio beneficio, compitiendo unas contra otras en lugar de trabajar por los intereses de todos los niños; el debilitamiento de los líderes locales por parte de las autoridades locales y los repetidos intentos por resolver problemas sociales y educativos profundamente arraigados por medio de mejoras, reformas y la historia de la política educativa británica de las últimas dos décadas no termina aquí. Las florecientes formas de colaboración escolar que se han descrito deben mucho al énfasis político en que las escuelas trabajen conjuntamente, así como a una discreta pero crucial ruptura con el modelo de “escuela aislada” para proporcionar una buena educación.
- **Condición 5: Los movimientos hacia el respaldo de la equidad en la educación deben ir emparejados con esfuerzos por desarrollar una sociedad más justa.** No hace falta decir que incluso los enfoques más poderosos para promover la igualdad basados en áreas, tienen probablemente

poco más que efectos paliativos en un contexto en el que las fuerzas socioeconómicas dominantes generan desigualdad y llevan a la marginalidad. Por tanto, en un cierto e importante sentido, en ausencia de reformas sociales más fundamentales, los esfuerzos por desarrollar mayor igualdad e integración de servicios están inevitablemente predestinados al fracaso. Aún así, por poderosas que sean las fuerzas que producen desigualdad y marginalidad, no son totalmente invencibles. La política en nuestro país, y en cualquier otro sitio, puede y de hecho tiene un impacto muy significativo en los niveles de pobreza, segregación social e integración, así como en el abismo entre ricos y pobres. Incluso sin un cambio político radical, hay constancia de que gobiernos diferentes, han tomado decisiones que agravaron o aliviaron el impacto tanto de los procesos socioeconómicos subyacentes como de las influencias globales.

Nuestra conclusión, por tanto, es que igual que existe una complicada ecología de la equidad dentro y fuera de los centros educativos, también deberían existir estrategias multidimensionales para atajar cuestiones de equidad. Concretamente, los procesos de mejora escolar necesitan integrarse en esfuerzos dirigidos localmente para hacer los sistemas educativos más equitativos y vincular la labor de las escuelas con estrategias de área para atajar desigualdades mayores y, finalmente, con políticas nacionales dirigidas a crear una sociedad más justa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M. (2010). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over 10 years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 75-91.
- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change*, 13 (3), 289-310.
- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. (2006) Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England, *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), 295-308.
- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. con Farrell P.; Frankham, J.; Gallannaugh, F.; Howes, A. y Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M.; Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012) *Developing equitable education systems*. London: Routledge.
- Ainscow, M. y Howes, A. (2007). Working together to improve urban secondary schools: a study of practice in one city. *School Leadership and Management* 27, 285-300.
- Ainscow, M.; Muijs, D. y West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools* 9 (3), 192-202.
- Ainscow, M.; Nicolaidou, M. y West, M. (2003). Supporting schools in difficulties: The role of school-to-school cooperation. *NFER Topic* 30, 1-4.
- Ainscow, M. y West, M. (eds) (2006). *Improving urban schools: leadership and collaboration*. Open University Press.
- Ainscow, M.; West, M. y Nicolaidou, M. (2005). Putting our heads together: a study of headteacher collaboration as a strategy for school improvement. En Clarke, C. (Ed.). *Improving schools in difficult circumstances*. London: Continuum.
- Anyon, J. (1997). *Ghetto schooling: A political economy of urban educational reform*. New York: Teachers College.
- Brighouse, T. (2007). The London Challenge - a personal view. En T. Brighouse y L. Fullick (eds.). *Education in a global city*. London: Institute of Education Bedford Way Papers.
- Chapman, C.; Ainscow, M.; Bragg, J.; Gallannaugh, F.; Mongon, D.; Muijs, D. y West, M. (2008). *New models of leadership: Reflections on ECM policy, leadership and practice*. Nottingham: NCSL.
- Chenoweth, K. (2007). *It's being done: Academic success in unexpected schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Crowther, D.; Cummings, C.; Dyson, A. y Millward, A. (2003). *Schools and Area Regeneration*. Bristol, The Policy Press.
- Cummings, C.; Dyson, A. y Todd, L. (2011). *Beyond the school gate: can full service and extended schools overcome disadvantage?* London: Routledge.
- Dobbie, W. y Fryer, R.G. (2009). *Are high-quality schools enough to close the achievement gap? Evidence from a bold social experiment in Harlem*. Cambridge: Harvard University.

- Dyson, A., Howes, A. and Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence, in: D. Mitchell (Ed.). *Special educational needs and inclusive education: major themes in education*. London, Routledge Falmer.
- Dyson, A. y Raffo, C. (2007). Education and disadvantage: the role of community-orientated schools. *Oxford Review of Education* 33 (3), 297-314.
- Gray, J. (2010). Probing the limits of systemic reform: the English case. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.), *Second international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Hopkins, D.; Reynolds, D. y Gray, J. (2005). *School improvement lessons from research*. London: DfES.
- Kerr, K. y West, M. (Eds.) (2010). *Insight 2: Social inequality: can schools narrow the gap?* Macclesfield: British Education Research Association.
- Levin, B. (2005). Thinking about improvements in schools in challenging circumstances. Paper presented at the American Educational Research Association, Montreal, April.
- Lipman, P. (2004). *High stakes education: inequality, globalisation and urban school reform*. New York: Routledge.
- Miles, S. y Ainscow, M. (2011). *Responding to diversity in schools*. London: Routledge.
- Mourshed, M.; Chijioke, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Muijs, D.; Ainscow, M.; Chapman, C. y West, M. (2011). *Collaboration and networking in education*. London: Springer.
- Muijs, D.; West, M. y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 5-26.
- OECD (2007). *No more failures: ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris: OECD.
- Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: making connections*. Reading: CfBT.
- Stringfield, S. (1995). Attempting to improve students' learning through innovative programs – the case for schools evolving into high reliability organizations. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 67-96.
- UNESCO (2010). *EFA global monitoring report: Reaching the marginalized*. Paris: UNESCO/Oxford University Press.
- West, M. y Ainscow, M. (2010) Improving schools in Hong Kong: a description of the improvement model and some reflections on its impact on schools, teachers and school principals. En S. Huber (Ed.), *School leadership - International Perspectives*. London: Springer.
- Whitehurst, G. J. y Croft. M. (2010). *The Harlem Children's Zone, promise neighborhoods, and the broader, bolder approach to education*. Washington: The Brookings Institution.
- Whitty, G. (2010). *Marketization and post-marketization in education*. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.). *Second international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Wilkinson, R. y Pickett, K. (2000). *The spirit level*. London: Allen Lane.

ARTÍCULO ORIGINAL

Inclusion as if we meant it: a social justice perspective

Mara Sapon-Shevin
msaponsh@syr.edu
Syracuse University

ABSTRACT: This article explores how in order to understand inclusive education from a social justice perspective, we must attend to four issues: (1) How limited conceptions of "normality" impede inclusion; (2) The ways in which school climate must address issues of student diversity and acceptance; (3) The need to expand beyond restrictive forms of curriculum and pedagogy; (4) The ways in which teachers are prepared for inclusive education. Ways of overcoming these obstacles to full inclusion are presented so that inclusion can be maximally transformative of our educational system and society.

KEY WORD: Inclusion; Diversity; Social justice; School climate; Teacher education

La inclusión real: Una perspectiva de justicia social

RESUMEN: El presente artículo analiza cuatro cuestiones clave para entender la educación inclusiva desde una perspectiva de justicia social: (1) Cómo la limitada concepción de "normalidad" dificulta la inclusión; (2) Las medidas que se deben tomar a nivel de clima escolar para abordar cuestiones relacionadas con la diversidad del alumnado y la aceptación; (3) La necesidad de ir más allá de formas restrictivas del currículum y de la pedagogía; (4) El modo en que se prepara al profesorado para la educación inclusiva. Asimismo, se presentan distintas soluciones para la superación de dichos obstáculos, de manera que la inclusión pueda ser plena y tenga capacidad para transformar al máximo el sistema educativo y la sociedad.

PALABRAS CLAVE: Inclusión; Diversidad; Justicia Social; Clima escolar; Formación de profesorado.

Date of receipt 29/01/2013· Date of acceptance 29/04/2013
Contact address:
Mara Sapon-Shevin
Syracuse University
Syracuse, New York
13244-2340

For many people, the word "inclusion" means including students with disabilities in typical educational settings. It is sometimes seen as an extension of the principle formerly known as "mainstreaming," or trying to bring children with disabilities back into the "mainstream" of education.

1. INTRODUCTION

But, increasingly, people are realizing that this definition of inclusive education is extremely

limiting. The first limitation is the failure to acknowledge that children vary in thousands of different ways and that to think about education that is inclusive and responsive to one set of differences (called disabilities) and to ignore differences of race, ethnicity, gender, sexuality, language, religion, and class doesn't create an educational system that is truly inclusive of all. Modifying an art activity for Jason who has cerebral palsy and limited use of his hands is a good start --- but when Jason is African-American, Muslim, and lives with his Mom, then sending him home with a Christmas ornament that says "For Mom and Dad" doesn't really evidence thinking about him as a student with many characteristics, identities and educational needs.

Perhaps an even more major limitation of current discussions about inclusion is the failure to recognize that school policies are reflections of broader societal values and that the obstacles to inclusive education are thus deeply embedded in social, political, economic and ideological structures (Sapon-Shevin, 2007). We can't just "change schools" unless we recognize the ways in which such changes demand major shifts in thinking and policies that go far beyond education. A recently published book, *Condition Critical: Key Principles for Equitable and Inclusive Education* (Lawrence-Brown & Sapon-Shevin, 2013) makes the case that there are important principles which underlie a social justice approach to education which transcend limited categories and identities.

I often use the following metaphor to explain the breadth and depth of what is required by inclusion and what is possible. When teachers are teaching dental education, they have students brush their teeth and then give them a little red tablet to chew. This tablet is called a "revealing tablet" because it shows clearly any places that have not been adequately brushed, thus alerting the brusher to areas that need more attention (Sapon-Shevin, 1996).

Objections to inclusion are often phrased as follows:

- (1) If we include a child like Marco, then we'll have to look at the school climate --- our kids can be very cruel.
- (2) If we include a child like Terry, we'll have to rethink our curriculum --- much of what we teach isn't really relevant to his life and experiences.
- (3) If we include a child like Carissa, then we'll have to rethinking our pedagogy --- whole group instruction just doesn't work for her.
- (4) If we include a child like Patrick, then we'll have to give our teachers more training and support --- they aren't really ready or prepared.

My response to these objections is "yes, yes, yes, yes." Attending to school and classroom climate, curriculum, pedagogy and teacher preparation and support are essential to successful inclusion. And these are things we should be doing on an on-going basis for ALL students. But sometimes it is only when we see a sharp or dramatic discrepancy between "school as it is" and the needs of a particular child that we realize that there are inadequacies, limitations and flaws in how we "do school." The child who is being "included" can become the "revealing tablet" of the classroom/school, showing us clearly areas that require more work! Sadly, rather than thanking that child or those parents for presenting us with a rich opportunity to examine our current practices and make them better, schools often seek to exclude or segregate the child who is "different" so as to remove the challenges presented.

The objections to inclusion cited above are often raised regarding students with disabilities, but they are also directed at students with "other differences". The school is a hostile place for students who identify as "queer," so we attempt to either regulate the student's behavior to make the difference disappear, or we advise removing the child to a school for queer youth; we realize that our curriculum isn't culturally relevant to students of color in our school, so we propose that they attend a school that focuses on diversity. These "solutions" have in common that they leave intact (and unimproved) the current classroom/school practices, policies and procedures, to say nothing about limited and damaging messages about diversity and inclusion that such "solutions" model.

There is good news, however. While the changes required for schools to be fully and genuinely inclusive are massive, it is not a zero-sum game. That is, making things better for a child with Asperger's syndrome who has limited social skills and needs friends, will not make things worse for other children, and, in fact, may introduce practices and changes that will benefit many more children. Implementing more culturally relevant pedagogy --- even if the impulse for this originates because there are many Hispanic kids in the class -- - will result in a richer, fuller curriculum for all. Accommodations made originally for "marginalized" students are generally beneficial to other students as well. Asking everyone to be "the same," that is, to assimilate, deprives everyone of these benefits and of the strengths that emerge in children and educators from supporting all students. Although some highly competent, mainstream students may be able to survive or even succeed in environments that do not differentiate or attend positive to differences, these are not ideal classrooms for anyone. Good inclusive education is good education (Lawrence-Brown & Sapon-Shevin, 2013; Sapon-Shevin, 2007; Sapon-Shevin, 2010).

This article details what I see as four major impediments to the implementation of fully inclusive education and how each of these must be addressed to make inclusion more than a slogan:

1. Conceptions of "normality" and lack of connection between inclusion and other liberation/diversity movements.
2. School climates and cultures which are hostile to diversity and do not support inclusion of all students.
3. Narrow conceptions of curriculum and limited forms of pedagogy; lack of differentiation; high-stakes testing, corporate control of education and increasing privatization of schools.
4. Teacher education which does not support inclusive education.

2. CONCEPTIONS OF DIVERSITY AND INCLUSION; LINKING LIBERATION MOVEMENT

How we define normality and "abnormality" will affect how we look at human variation; it is critical to actively resist the medical model which sees disability and difference as something to be "cured" or obliterated and explore multiple, positive, more accepting response to differences. It is also crucial to link movement towards full inclusion with other attempts to deconstruct "normality" and extend our understanding of diversity.

The ways in which we use "normality" as a way of judging and policing others' behavior are often limiting and sometimes oppressive. In order to unpack the concept of normality, it is important to understand the following:

- Normality is a social construct and there are not clear or universal definitions or boundaries.
- People use the concept of "normality" to regulate others' behavior and to control the variation.
- We are all multi-faceted human beings who exist and act along many continua.
- Cultural differences (big and small) radically affect our definitions of what is "normal".
- Our attitudes towards "difference" are the big problem, rarely the differences themselves.
- Some responses to diversity are positive and enriching; others can be dangerous and even deadly.
- Expanding our understanding of "normality" and "variation" will enrich our lives, deepen our relationships and improve our communities. Diversity is not a "problem" to be solved, but a natural and enriching facet of our lives.

In a book chapter entitled "Beyond Benevolence: Friendship and the Politics of Help" Emma Van Der Klift and Norman Kunc (1994) created a table that shows the various ways in which people respond to differences [on the left] and the consequences of that response [on the right]:

MARGINALIZATION	Segregation Avoidance Aggression
REFORM	Assimilation Rehabilitation
TOLERANCE	Resignation Benevolence
VALUING (Diversity as Normal)	Equal Worth Mutual Benefit Belonging

Table 1: Responses to difference (Van Der Klift and Norman Kunc, 1994)

They explain:

We live in a society that tells us there is only one "right" way to be. At times all of us feel measured against an unfairly strict standard: white, able bodied, young, intelligent, successful, attractive, thin and preferably male. Normalcy is a tight bell-curve, allowing little deviance without societal repercussion. Even those of us who find ourselves encompassed well within the confines of the curve feel pressure to conform to the middle, while those who fall outside its range feel that they are seen not only as deviant, but deficient.

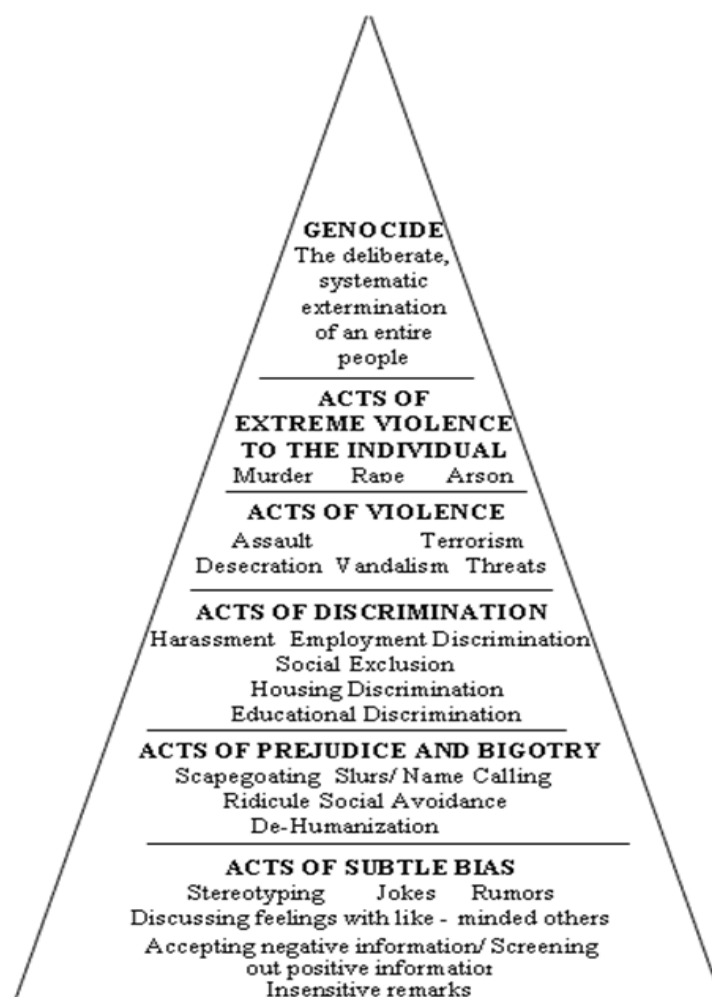
It is puzzling that this standard of normalcy includes so few of us. We know that diversity, not uniformity, is the real societal norm. After all, the human community consists of great variety; race, gender, language, color, religion, ability and sexual orientation. People of color make up most of the world's population. Women comprise fifty one percent of the global population. Most of the world does not live in a state of affluence." (Van Der Klift & Kunc, 1994: 396).

The consequences of how we view difference can go beyond the response of "marginalization" shared above. The Anti-Defamation League uses the following graphic, The Pyramid of Hate, to

discuss the escalating ways in which negative responses to difference have been played out in the world.

The Pyramid of Hate (Graphic 1) can be seen as a way of describing various responses to diversity ----- racial, linguistic, size, religious, and sexual orientation. It forces us to consider where we learned how to respond to differences and the consequences of that education or lack thereof. This model is very powerful in looking at how what may seem like "innocent" behavior at first ----- exclusion, jokes and name calling --- can quickly escalate. The bullying of today can become the hate crime of tomorrow. The recent attention to the spate of bullying suicides has provided ample evidence of the deadly consequences of intolerance and hatred towards those perceived as different. Marginalized groups have not all been oppressed by the same methods, at the same times, and to the same degree. But each has been treated unjustly and can connect in mutually beneficial ways around civil rights and social justice concerns.

When examining the history of oppression and discrimination against various groups of people throughout time, there are some similarities in what discrimination "looks like".



Graphic 1. The Pyramid of Hate (Anti-Defamation League, 2003)

- **Stereotypes:** Generalizations are made about the group and assumptions are made about individuals based on that belief (Black men are dangerous; Chinese people are good at math; women aren't mechanical; people with disabilities aren't sexual beings).
- **Stigmatizing/limiting labels:** People in marginalized and oppressed groups often experience labels (single words) that are generally negative and prejudicial ("Faggot," "Fatty," "retard," "Slut," "Wetback").
- **Limited and/or Mis-representation:** People in various categories are often either invisible (in the media, for example) or are represented in extremely limited or prejudicial ways. For example, commercials for products rarely include people who are not thin and attractive; children's books rarely include non-Christians in stories.
- **Segregation:** Based on some characteristic or putative characteristic, people are often forced or encouraged to participate in separate schooling, employment, recreation, etc.
- **Unequal opportunities/loss of rights:** People may be denied opportunities based on their identities: gay parents who lose custody of their children upon the death of their partner; women who are not allowed to participate in certain sports; people with disabilities who are denied access to higher education.

When a young man was harassed and bullied in his high school for being “gay” (although he had never, in fact, embraced that label himself), he was told that if he would only “straighten up” and not be so engaged in the arts, and not be so gentle and “soft,” then the problem would be solved. The principal was unwilling to examine the underlying homophobia in the school culture or to discipline the students who had tied the young man up in a volley ball net and thrown him in the garbage can. The onus of change was placed on the student who was experiencing harassment. The existence of programs (known as “conversion therapy” or “reparative therapy” which may include electric shock) designed to “re-program” or cure (defined as embracing heterosexuality) people who identify as gay/lesbian/transgendered, is clear evidence of how deep the oppression runs and where it can lead us.

Some parents have chosen to have their children with Down syndrome undergo surgery in order to change their facial appearance, arguing that since society discriminates against people with this syndrome, they can increase their child’s future success and broaden his/her possibilities by decreasing the chances that their child will be “read” as having Down syndrome. While changing attitudes is far slower work and one must assume that parents making this choice have their child’s best interests at heart, it is very troubling that we want to “fix” the object of ill-treatment rather than address our own and others’ limited, dangerous and damaging responses.

But despite the commonalities among various oppressions --- racism, sexism, homophobia, ableism, classism ---- there are salient differences as well. Identities and characteristics which are sources of oppression vary in their visibility, contexts, permanence, and histories. Learning to become good allies to those experiencing oppression requires understanding distinctions and recognizing that support and activism to redress discrimination may be different; i.e. we cannot assume that how one advocates for a person with a physical disability provides a model for how to advocate for someone in a religious minority.

But various marginalized groups may share a vision for a strength-based educational system

based on a view of human difference as essentially valuable, not deficient. Ball & Harry (1993) describe the following goal of multicultural and social reconstructionist education:

... to reform the school program so that all students experience success, social equity, and cultural pluralism...[and are prepared] to use political analysis of inequities inside and outside of school and to use collective social action to redress inequality. (432)

Unfortunately, liberation and civil rights’ movements directed at challenging oppression and discrimination against a particular group have not always been inclusive of all people, nor have they recognized the ways in which various oppressions are linked. The Civil Rights’ movement of the 1960’s in the United States struggled with the homophobia of the time; Martin Luther King Jr. separated himself from Bayard Rustin (a gay man) who had been active as an organizer and speech writer. The women’s movement did not embrace lesbians, fearing that it would damage their image and power. The disability organization ADAPT¹ at first did not want to include people with cognitive disabilities. It is also not true that someone who has been oppressed themselves will automatically be thoughtful, sensitive and active about combatting other oppressions.

Ferri (2010) warns that assuming that coalition work will be straightforward fails to acknowledge the differences in the struggles and the ways in which “success” might be constituted differently. She explains that we must also acknowledge and account for differences in political and economic power between ourselves and any potential ally. Finally, we must determine a mutually beneficial goal that we both stand to benefit from the alliance. It is from this position of shared self-interest that fuels a sustainable coalition (147-148).

How do we get better as allies? What gets in our way? How do structural constraints keep us

¹ ADAPT is a national grass-roots community that organizes disability rights activists to engage in nonviolent direct action, including civil disobedience, to assure the civil and human rights of people with disabilities to live in freedom.

separate and who benefits from that separation? Robin Smith and I (Smith & Sapon-Shevin, ongoing) have led a workshop activity for many years that, first, asks people to describe a time that they either: (1) interrupted oppression of some kind (or attempted to) or (2) failed to interrupt oppressive behavior or language. After participants

share with a partner, we construct a chart that asks the following questions: If you tried to interrupt the oppressive behavior, what made that possible for you? If you didn't try to interrupt the behavior, what got in your way?

The following is a typical set of responses:

MADE IT POSSIBLE	GOT IN THE WAY
<p>Had strong feelings</p> <p>Was in a position of power</p> <p>Had a relationship with the person</p> <p>Knew what to say</p> <p>Had the "facts" that helped me</p> <p>Had practiced doing this</p> <p>It hit me at a personal level</p> <p>It was my role as teacher/adult</p>	<p>Had strong feelings</p> <p>Didn't have any power in situation</p> <p>Had a relationship with the person</p> <p>Didn't know what to say</p> <p>Knew it was wrong, but didn't have enough information</p> <p>Tired/ gave up</p> <p>It hit me at a personal level</p> <p>Fear of retribution, loss of job, safety</p>

Discussions after the activity often center on the ways in which our ability to be good allies is impacted by our lack of knowledge (times when we are so unaware of how prejudice is being enacted that we don't even see it) and our lack of strategies for challenging oppression. It is always interesting that sometimes having a personal relationship with someone makes it easier to challenge the oppression ("I couldn't hear that kind of language from my best friend"), and sometimes makes it harder ("He's my Uncle, so I didn't want to say anything"). Similarly, being a member of the "oppressed" group sometimes allows us to speak up strongly since we have more information and more vested interests, but sometimes membership in the targeted group immobilizes us and renders us less effective.

In addition to the need for more "courage" in becoming "upstanders" rather than bystanders², there is also a knowledge base that is missing. If we have little familiarity with African-American culture, for example, it might not dawn on us that a dessert reception that features only cheesecake

might be a problem for the large number of African Americans who are lactose intolerant. If we are ourselves heterosexual, then the party invitation that says "For you and your wife" may not strike us as problematic. Our ability to challenge behaviors and policies hinges on our knowledge about diverse populations. Lifetimes of segregation and interaction with only a small range of people impede our ability to be thoughtful, informed and powerful allies. This is another strong argument for the importance of inclusive education ---- so that we can be smarter about diversity issues and increase the likelihood that we will have personal connections to those who are mistreated.

There are some common needs in achieving fully inclusive education across many forms of difference. Recognition of these similarities can help us move towards collaborative advocacy in creating a world that is just.

² See www.glsen.org

PROBLEM	WHAT WOULD HELP?
Categories and identities seen as “real”, immutable and permanent.	Understanding the social construction of differences; re-examination of idea of “normative” or “normal” in describing people.
Seeing differences as deficits, problems or characteristics which need to be changed.	Engaging in thoughtful and critical analysis of various kinds of “differences” --- those that should be celebrated, those that should be embraced and those that might (with the expressed desire and collaboration of the person in question) be changed or remediated.
Strong reliance on stereotypes, generalizations and assumptions about the “other”.	Seeing as people as individuals, avoiding over-generalization across groups, stereotypes, assumptions.
Differences seen as justification for removal for special services and differential treatment.	Differences as the occasion for thoughtful analysis and responsiveness within a broader context.
Fairness seen as getting the “right” people into the right groups or categories; belief that certain children do deserve or need a different education.	Critical examination of access to educational opportunities and the ways these intersect with identities, power, privilege and prevailing social and cultural norms and expectations.
Belief in the fairness of testing procedures, and the ability to justify segregation, tacking, differentiation based on labels.	Critiques of the politics of evaluation and rejection of high-stakes, standardized tests to determine future access to instruction, learning opportunities.
Justification of segregated practices based on the differential “needs” of individuals.	Ability to distinguish forced segregation from voluntary differentiation.
Reliance on the voice, experience and expertise of professionals outside the group that is subject to discrimination.	Understanding the importance of voice and autobiography, hearing people’s stories, knowing that the people with the label are in the best place to talk about their own lives and futures. Serious attention to issues of agency and choice, control and power.
Defining “success” as assimilation, elimination of differences and common expectations and experiences.	Focus on advocacy and self-advocacy, not “cure”. Acknowledgement of need to empower others to take control over their own lives, communities, destinies.

Sapon-Shevin and Zollers (1999)

Achieving a just, equitable society is not just about schools, but schools can be important sites of struggle and reform. Only when we recognize our common humanity can we begin to create real and lasting change. Inclusive education is not likely to be fully achieved unless we form close connections with many other people, recognize the ways in which our liberation movements intersect and

depend on one another, and learn to be better allies across differences.

3. CHANGING SCHOOL CLIMATES AND CULTURES

Inclusive education demands close attention to creating classroom and school communities that are warm and welcoming for all. I have identified six

key components of such a welcoming community: (1) A classroom marked by **cooperation** rather than competition; (2) **Inclusion** of all students; no one has to “earn” their way into the community; (3) An atmosphere in which differences are **valued** and addressed openly; (4) A place that values the **integrity** of each person, that is, each person is valued in their wholeness and multiple identities; (5) A climate in which people are encouraged to display the **courage** to challenge oppression and exclusion; (6) A setting which offers not just physical **safety**, but also emotional and relational safety for all its members; they can feel secure in their belonging. (Sapon-Shevin, 2007; 2010). In such a culture, differences are openly addressed and discussed, and exclusion and marginalization are challenged directly. Combating racism, homophobia, classism, sexism, religious oppression, language privilege, ableism and other forms of difference are seen as essential learning for all.

Some years ago I served as an expert witness in a due process hearing for a young man whom I will call John. John was 12 years old, loved mysteries, was an exceptional golfer ---- and had Down syndrome. John had been well supported in the elementary school he attended, but when he reached sixth grade, all supports were withdrawn and he was required to match the performance of all the other students who were his chronological peers. Although John and his family tried very hard, he was unable to achieve “at grade level,” and teachers returned failing paper after failing paper to him, resulting in a downward spiral of performance. The school district sought to have him sent to another school that had a program for students with disabilities and his parents resisted. They wanted John to remain in his home school, which he attended with his brother and his neighbors. The struggle over John’s educational placement reached an impasse and resulted in a legal hearing.

I spent some time with John, going golfing with him and meeting his family. Another colleague who was working on the case went to John’s school and observed the following scene in the cafeteria.

John went through the lunch line completely appropriately, taking his food and his beverage. He approached a table of classmates and asked whether he could sit there; he was told, “no,” the seat was saved. He tried another table and was similarly rebuffed. He found a third table, put down his tray, remembered he had forgotten his straw and returned to the lunch line. When he came back to the table where he had left his food, his tray had been moved.

The above is a descriptive narrative of what happened. The interpretations, however, were radically different. The hearing officer, upon hearing this story, declared unilaterally that “This proves that John can’t be included in the sixth grade”. I, as a person with a lot of experience with middle-school, thought that we had indeed learned a lot from this interaction, but my conclusion was very different. I thought that what we had learned was that something was deeply, disturbingly hostile about that school environment, and that the school climate was in definite need of attention. I didn’t think it said anything about John’s ability to be a part of the class. Furthermore, I really doubted that the sixth graders were nasty and excluding of John but really welcoming of the overweight girl, the boy with bad acne, the student from Vietnam who had limited English or the student with two mothers. And I was quite positive that removing John to another school would not “fix” the school climate at all, but, rather, would leave some very objectionable behavior completely unchecked.

Referencing the earlier metaphor of the “revealing tablet,” in the story above, John was truly serving that function for the school --- making it abundantly clear that there was lots of work needed to make the school inclusive and accepting for all students.

As discussed in the previous section, creating school climates that are welcoming and accepting is not a zero-sum game. That is, any changes made to benefit John’s acceptance in the school social environment will likely also make things better for the child who struggles with communication, who is smaller/shorter/less athletic/not typically gender conforming, etc.

There has been increasing attention paid in the last few years to issues of school climate in general and bullying specifically. Although not all students who are marginalized and excluded become school shooters or commit suicide, enough of those situations have prompted serious attention to what students experience in school **outside** the academic curriculum. There is recognition that it is very difficult for students to succeed academically if they are scared, worried, fearful and insecure about their position and treatment in the school environment.

Advances in technology have also made bullying far worse. The main sites of such negative behavior are in the bathroom, in the cafeteria, on the bus, at recess and in the halls --- all places with limited adult supervision and presence. Now, bullying can (and does) occur in cyberspace through text messages, Facebook pages, websites and email --- many of which allow students to torment and target their classmates without ever seeing their faces or, sometimes, without being identified and caught. When teachers say “Don’t let me catch you teasing Jose anymore,” students often comply by meeting that demand exactly --- they will engage in negative interpersonal social behavior in ways that they will not, in fact, “get caught.”

Until issues of school and classroom climate are seriously addressed, inclusion is unlikely to be anything more than an administrative arrangement. Merely placing bodies in the same physical space is not guarantee of positive interaction, support, welcome, and belonging.

Again, there have also been unfortunate separations between classroom climate activities designed to address “disabilities” and those that address more general issues; these efforts need to be brought together in a coherent, cohesive way.

Let me illustrate with a story. A third-grade teacher approached me after a workshop I gave on teaching social skills and related the following story. She had a very diverse class that included some students in the “gifted” program and a student (Maria) who had Down syndrome. The teacher asked for my help about “what to do” about the following incident. The teacher was returning a

paper to Maria and was praising her expansively for the incredible job she had done on the test and her huge improvement over the previous attempt. One of the students in the gifted program wandered by, listened to the elaborative praise being heaped on Maria, and said, dismissively, “Big deal. I got a hundred.”

The teacher asked me what she should explain about Down syndrome to the little boy. I know I shocked her when I responded “Nothing.” This situation does not call for an explanation of chromosomal differences, but rather a more basic, generic lesson about how we treat other human beings. In other words, when someone has accomplished something, we are happy for them and we don’t dismiss their accomplishment even if that same accomplishment would not be a big deal for us. Period. The lesson is about being a good human being, not about “how to treat people with Down syndrome.”

Programs about character development and multicultural education and disability awareness must all be united in lessons, policies and practices which are supportive of differences. We cannot simply add on such programs to classrooms which are competitive and which single out high and low achievers, pit students against one another in teams, or provide radically different educational opportunities and activities to students based on their putative intelligence or capabilities. We must re-examine the classroom and school culture and ask more basic questions about how we teach about and respond to difference:

1. How do students learn about differences and what language are they given to describe themselves and their classmates?
2. What happens when students are excluded in the classroom? Are such issues discussed, or are they swept under the carpet because of “lack of time” or lack of teacher skill in addressing such concerns?
3. What happens to students who are struggling either academically or socially? What kinds of peer support, peer teaching and peer advocacy are part of the school program?

These questions clearly transcend one particular form of difference, and thus will involve

extensive attention to multiple forms of marginalization and exclusion.

4. CURRICULUM AND PEDAGOGICAL FRAMES

When curriculum and pedagogy are narrow and rigid, particularly when they are framed and evaluated by high stakes, standardized testing, then failure is inevitable for a large number of students and differences become liabilities. In the United States, a policy known as “No Child Left Behind” evaluated student (and teacher) success so narrowly that, in fact, many students were literally and figuratively “left behind.” Teachers, whose employment and raises centered on student achievement on high stakes, standardized tests were therefore actively discouraged from being responsive to individual children; teachers’ abilities to use their own best thinking to plan and teach students was significantly curtailed. And, this narrow, often punitive, evaluation made many teachers reluctant to accept students whose educational challenges or experiences might be seen as reflective of their teaching skill.

A recent book, *Educational Courage: Resisting the Ambush of Public Education* (Schniedewind and Sapon-Shevin, 2012) details ways in which corporate-controlled, market-driven educational policies are bad for students and teachers. Perhaps one of the most damaging features of these “reforms” is that they decrease the flexibility of teachers to respond to students’ individual needs, whether those stem from racial, linguistic ability or other differences. Similarly, decisions about public education are no longer made by local communities but are standardized by those who often have little or no experience with the families or students being educated.

Curriculum in inclusive settings is rich, interactive, acknowledges multiple intelligences and has many points of entry. Good curriculum design begins with knowing who the students are, in all their complexities and making sure that what is taught is meaningful and culturally relevant. Moving away from lock-step, skill-driven deficit models of reading and language, for example, towards more balanced approaches to language arts instruction that includes real literature lets children

work at different skill levels. For example, a dinosaur reading unit might include books and print materials about dinosaurs at many different levels, in addition to non-print media, music, and movement activities. One teacher working in an inclusive classroom said, “Why would I want 25 copies of the same textbook?” and instead acquired many different materials (books, DVD’s, songs, posters, computer software, video clips) that could be accessed by different students.

When things are narrowly designed, we end up having to retrofit the lesson or exclude some students; when the initial design is inclusive, all students can find their “place” in the learning. When a fifth-grade teacher did a unit on “Living Green,” students were involved at various levels. LaDonna did research on carbon footprints and brought that information to the group; Matthew and Rosaria headed up a school recycling program that involved them making social connections (and practicing their social skills) with other students and teachers; Carlos, who used a voice-activated computer, produced an “infomercial” about saving the planet and presented it to various groups; Three students developed the ad campaign and used their math skills selling space in the school newsletter to local businesses.

The development of more interactive, participatory curriculum projects is also conducive to both cooperative learning approaches and the inclusion of children working at many levels and bringing various strengths and histories to the classroom.

Pedagogy

Similarly, all students benefit when teaching is not designed only for students who learn best by listening, speaking, reading or writing. Udvari-Solner and Kluth (2007) in their book *Joyful Learning: Active and Collaborative Learning in Inclusive Classrooms*, share a collection of teaching strategies that can be used with a wide range of learners. These are not identified as “teaching strategies for students with disabilities,” but simply as good teaching. What most inclusive strategies have in common is that they are engaging, interactive, constructivist (drawing on students’

prior knowledge) and encourage and promote peer support.

When students collaborate they not only bring their own individual experiences, cultures and strengths to their classmates' learning, but they are also positioned so that they can actively support and teach one another. Many teachers report that when they implemented pedagogy that was more interactive and hands-on, many students benefitted, not simply the student with a putative disability.

5. INCLUSIVE TEACHER EDUCATION

In order for inclusive education to be a reality, teachers must be prepared with the attitudes, skills and knowledge needed to teach all students. Traditional ways of preparing teachers which still preserve dual preparation (one track for "regular" teachers and one for "special education" teachers) are problematic for all. As discussed previously, our need to reconceptualize differences must be accompanied by changes in how we prepare teachers.

Syracuse University was the first university in the United States to prepare teachers for inclusive education. In fact, it is not possible to do a teacher credentialing program in "just" regular education; all teachers are prepared for inclusion and graduate from the program with dual certification (regular and special education). Now, many teacher education programs in the U.S. share this inclusive philosophy and program design.

But preparation for inclusive teaching cannot simply merge general education and special education teacher preparation. It must also involve interrogating how we prepare teachers for all kinds of diversity. Given the commonalities between the difficulties associated with narrow, punitive and discriminatory responses to disability and to other marginalized differences, it is troublesome that "disability studies" and "multicultural education" remain largely separate in most teacher education programs.

In the introduction to a special issue of the *Journal of Teacher Education* entitled *Unsettling Conversations: Diversity and Disability in Teacher Education*, Pugach, Blanton and Florian (2012)

note that "given the longstanding rhetoric of preparing teachers for diversity, there has been comparatively little discussion about the role of special education within the larger discourse of diversity of race, class, culture"(235). Indeed, the discourses around more general "multicultural education" and "special education" have remained oddly and significantly disconnected.

For both areas, there is a history of semi-inclusion or marginalization within teacher education programs. Disability issues get presented (if at all) to elementary teachers in a course called "Introduction to Exceptionality" or "Survey Course on Special Education." This course often entails learning a laundry list of disabilities, how to identify them, and how to refer them to the right "elsewhere". Rarely is it a political analysis of special education and rarely is it integrated into other course work.

Multicultural education is often similarly relegated to a separate course on "Multicultural Education" or "Teaching in a Diverse Society" which is often disconnected to the rest of the teacher preparation program. In many cases, this course consists of a list of different racial and ethnic groups and their contributions to society with some attention paid to how to teach correctly to/about each group. Rarely is it a political analysis of education, and how all aspects of education might be framed in socio-political ways (Sapon-Shevin & Zollers, 1999).

Although a re-examination of how these two topics are addressed is important, this must be done critically, or we risk false comparisons and distinctions, or, conflation of the two areas. The conflation of race with disability, for example, is extremely problematic. There is extensive evidence that students of color are routinely over-referred to special education, but this should force us to look at racial prejudice, poverty, and other societal issues, rather than to make assumptions about racial inferiority or causality (Ferri and Connor, 2005; 2006). The concern that traditional conceptions of disability could become conflated with race in particular are valid in a social and economic system built on assumptions of inferiority of non-whites (and people with disabilities) and in an educational system that routinely mis-identifies students of

color as having disabilities (Ball & Harry, 1993). It is vitally important for special educators to confront the intersection of special education with race, class, and culture, including how misinterpretation of no dominant cultural values and practices contributes to oppression of nondominant groups, even if inadvertently (Pugach & Seidl, 1998).

In a book chapter entitled *Dialogue We've Yet to Have: Race and Disability Studies*, Ferri (2010) discusses the challenges and potential gains of increasing the intersection between research on disability oppression and racism. Similarly, Erevelles, Kanga and Middleton (2006) write, scholars in "critical race theory and disability studies have rarely explored the critical connections between these two historically disenfranchised groups within educational contexts (p. 77).

What is the relationship between broader diversity issues and disability? What would we learn by looking at the intersections of different identity issues and how they are addressed in schools? Pugach, Blanton and Florian (2012) ask:

How can we work together to advance a more complete vision of diversity, one that does not merely attach "disability" to a long list of social markers of identity, but rather works from the assumption --- and indeed the fact --- that the children and youth for whom we prepare teachers do not have just one diversity identity, but rather multiple diversity identities that interact with and nest within one another in different and often complex ways? (p. 235).

6. TO FINISH

Inclusion is not simply an organizational structure, but rather a commitment to making classrooms, schools and the world places in which everyone is valued and belongs and diversity is seen as enriching and positive. Moving beyond narrow understandings of inclusion will involve a thorough unpacking of our societal beliefs about difference and connection. Until we truly value each human being, our attempts to implement inclusive school practices will be tinkering on the edges of real change. There is much to gain and the task can feel overwhelming, but a coherent vision,

loving support and clear communication will advance our efforts.

REFERENCES

- Anti-Defamation League (2003). Cited as www.adl.org/education/courttv/pyramid_of_hate.pdf
- Ball, E. & Harry, B. (1993). Multi-cultural education and special education: Intersections and divergencies. *Educational Forum*, 57 (4), 430-437.
- Connor, D.J. & Ferri, B.A. (2007). The conflict within: Resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability & Society*, 22 (1), 63-77.
- Erevelles, N., Kanga, A. & Middleton, R. (2006). How does it feel to be a problem? Race, disability, and exclusion in educational policy. In E. Brantlinger (Ed.). *Who benefits from special education? Remediating [fixing] other people's children* (pp. 77-99). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferri, B.A. (2010). A dialogue we've yet to have: Race and disability studies. In C. Dudley-Marling & A. Gurn. *The Myth of the Normal Curve* (Ch.10). New York: Peter Lang.
- Ferri, B.A. & Connor, D.J. (2005). Tools of exclusion: Race, disability and (re) segregated Education. *Teachers College Record*. 107 (3), 453-474.
- Ferri, B.A. & Connor, D.J. (2006). *Reading resistance: Discourses of exclusion in desegregation and inclusion debates*. New York: Peter Lang.
- Lawrence-Brown, D. & Sapon-Shevin, M. (2013). *Condition critical: Key principles for Equitable and Inclusive Education*. NY: Teachers College Press.
- Pugach, M. & Seidl, B. (1998). Responsible linkages between diversity and disability: A challenge for special education. *Teacher Education and Special Education*, 21 (4), 319-333.
- Pugach, M.C., Blanton, L.P. & Florian, L. (2012). Unsettling Conversations: Diversity and Disability in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 235-236.
- Sapon-Shevin, M. (1996). Full inclusion as disclosing tablet: Revealing the flaws in our general education system. *Theory into Practice*, 35 (1), 35-41.

- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Boston: Beacon Press.
- Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sapon-Shevin, M. & Zollers, N. (1999). Multicultural and disability agendas in teacher education: Preparing teachers for diversity. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 2 (3). July-Sept.
- Schniedewind, N. & Sapon-Shevin, M. (2012). *Educational courage: Resisting the ambush of public education*. Boston: Beacon Press.
- Smith, R.M. & Sapon-Shevin, M. (ongoing). *Challenging Oppressive Behavior: Interrupting Racism, Ableism and Homophobia* (workshops presented at the *American Educational Research Association and TASH*, 2001-present).
- Udvari-Solner, A. & Kluth, P. (2007). *Joyful Learning: Active and Collaborative Learning in Inclusive Classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Van der Klift, E. & Kunc, N. (1994). Beyond benevolence: Friendship and the politics of help. In J. Thousand, R. Villa, A. Nevin (Eds.). *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers*. Baltimore: Paul Brookes, 391-401.

ARTÍCULO ORIGINAL

La inclusión real: Una perspectiva de justicia social¹

Mara Sapon-Shevin

msaponsh@syr.edu

Universidad de Syracuse

RESUMEN: El presente artículo analiza cuatro cuestiones clave para entender la educación inclusiva desde una perspectiva de justicia social: (1) Cómo la limitada concepción de "normalidad" dificulta la inclusión; (2) Las medidas que se deben tomar a nivel de clima escolar para abordar cuestiones relacionadas con la diversidad del alumnado y la aceptación; (3) La necesidad de ir más allá de formas restrictivas del currículum y de la pedagogía; (4) El modo en que se prepara al profesorado para la educación inclusiva. Asimismo, se presentan distintas soluciones para la superación de dichos obstáculos, de manera que la inclusión pueda ser plena y tenga capacidad para transformar al máximo el sistema educativo y la sociedad.

PALABRAS CLAVE: Inclusión; Diversidad; Justicia Social; Clima escolar; Formación de profesorado.

Inclusion as if we meant it: a social justice perspective

ABSTRACT: This article explores how in order to understand inclusive education from a social justice perspective, we must attend to four issues: (1) How limited conceptions of "normality" impede inclusion; (2) The ways in which school climate must address issues of student diversity and acceptance; (3) The need to expand beyond restrictive forms of curriculum and pedagogy; (4) The ways in which teachers are prepared for inclusive education. Ways of overcoming these obstacles to full inclusion are presented so that inclusion can be maximally transformative of our educational system and society.

KEY WORD: Inclusion; Diversity; Social justice; School climate; Teacher education

¹ Traducido por Patricia Alejandro Arias

Fecha de recepción 29/01/2013. Fecha de aceptación 29/04/2013
 Dirección de contacto:
 Mara Sapon-Shevin
 Syracuse University
 Syracuse, New York
 13244-2340

1. INTRODUCCIÓN

Para muchos, la palabra *inclusión* significa incluir a estudiantes con discapacidad en entornos educativos tradicionales y, en ocasiones, se considera una extensión del principio conocido anteriormente como *integración* o el intento de que los niños y niñas con discapacidad vuelvan a la *normalidad* educativa.

Pero, cada vez son más las personas que entienden que esta definición de educación inclusiva resulta extremadamente restrictiva. La primera limitación es la incapacidad de reconocer que los niños difieren unos de otros de miles de maneras distintas y que pensar en una educación que responde y es inclusiva para un conjunto de diferencias (llamadas discapacidades) e ignorar las diferencias de raza, identidad étnica, sexo, sexualidad, idioma, religión y clase, no crea un sistema educativo realmente inclusivo para todos. Adaptar una actividad artística para Jason, quien tiene parálisis cerebral y un uso limitado de las manos, es un buen comienzo... pero que Jason sea un niño afroamericano, musulmán y viva con su madre, y luego llegue a casa con un adorno de Navidad en el que se lee "Para papá y mamá", no muestra realmente que se piense en él como un estudiante con muchas características, identidades y necesidades educativas.

Quizás en la actualidad una limitación de las discusiones sobre la inclusión aún mayor es la incapacidad de reconocer que las políticas escolares son reflejo de valores de la sociedad más generales, y que las barreras para la educación inclusiva están por tanto profundamente arraigadas en las estructuras social, política, económica e ideológica (Sapon-Shevin, 2007). No se puede simplemente "cambiar las escuelas", a menos que se acepte el grado en que dichas reformas requieren cambios fundamentales de pensamiento y políticas, que trascienden la Educación.

En el libro publicado recientemente, *Condition Critical: Key Principles for Equitable and Inclusive Education* (Lawrence-Brown y

Sapon-Shevin, 2013) se plantea la existencia de principios importantes que sustentan un enfoque de justicia social en educación que rebasan categorías e identidades limitadas.

La autora se vale a menudo de la siguiente metáfora para ilustrar la dimensión de lo que la inclusión requiere y hace posible. Cuando se enseña educación dental, los profesores hacen que los estudiantes se cepillen los dientes y después les dan una pequeña pastilla roja para masticar. Esta pastilla, llamada "pastilla reveladora", muestra claramente cualquier lugar que no se haya cepillado bien, indicando así al que cepilla las zonas que necesitan más atención (Sapon-Shevin, 1996).

Las objeciones a la inclusión se formulan con frecuencia de la siguiente manera:

1. Si se intenta incluir a un niño como Marco, se tendrá que examinar el ambiente escolar... los niños pueden ser muy crueles.
2. Si se intenta incluir a un niño como Terry, se tendrá que repensar el currículo... mucho de lo que se enseña no es en realidad relevante para su vida y experiencias.
3. Si se intenta incluir a una niña como Carissa, se tendrá que repensar la pedagogía... las explicaciones para toda la clase no le sirven para aprender.
4. Si se intenta incluir a un niño como Patrick, se tendrá que dar al profesorado más formación y apoyo... no está realmente cualificado ni preparado.

La respuesta de la autora a estas objeciones es "sí, sí, sí, y sí", prestar atención al ambiente escolar y del aula, al currículo, a la pedagogía y a la formación y el apoyo del profesorado es clave para que la inclusión se realice con éxito. Y estas son medidas que se debería tomar regularmente para TODO el estudiantado.

Pero a veces las insuficiencias, limitaciones y errores en cómo "se construye la escuela" sólo se descubren cuando hay una discrepancia dramática e insalvable entre "la escuela tal y como es" y las necesidades de un estudiante en concreto. El estudiante que está siendo "incluido" puede convertirse así en la "pastilla reveladora" del aula o escuela, al mostrar claramente aquellas áreas que requieren más trabajo. Por desgracia, lugar de agradecerle al estudiante o a los padres

esta oportunidad de oro para examinar y mejorar las prácticas de hoy en día, a menudo los centros escolares buscan excluir o segregar al estudiante que es "diferente" para deshacerse del reto que se les ha presentado.

Las objeciones a la inclusión citadas anteriormente surgen normalmente con respecto a estudiantes con discapacidad, pero también se aplican a estudiantes con "otras diferencias". La escuela es un lugar hostil para alumnos identificados como "queer," así que se intenta regular el comportamiento del alumno para hacer desaparecer la diferencia, o se aconseja cambiar al estudiante a una escuela más acorde a sus necesidades; también se sabe que el currículo habitual no es de interés cultural para el estudiantado de color, así que se le propone que asista a una escuela centrada en la diversidad. Estas "soluciones" tienen en común que dejan intactas (y sin mejorar) las prácticas, políticas y procedimientos que se realizan actualmente en las aulas y escuelas, por no hablar de los limitados y dañinos mensajes sobre diversidad e inclusión que semejantes "soluciones" ejemplifican como modelo.

Con todo, hay buenas noticias. Aunque los cambios que se necesitan para hacer los centros escolares completa y genuinamente inclusivos son enormes, no se trata de un juego de suma cero. Esto es, mejorar la escuela para un niño con síndrome de Asperger, que tiene habilidades sociales limitadas y necesita amigos, no la empeorará para otros niños; de hecho, tal vez se introduzcan prácticas y cambios que beneficien a muchos más estudiantes. Aplicar una pedagogía más significativa desde el punto de vista cultural, incluso a pesar de que el origen de esta iniciativa sea el gran número de estudiantes hispanos en el aula, resultará en un currículo más rico y completo para todos. Las adaptaciones realizadas originariamente para estudiantes "marginados" son asimismo beneficiosas para otros estudiantes. Exigir que todos los estudiantes sean "iguales", es decir, que se integren, priva a todos de los beneficios y fortalezas que desarrollan los niños y educadores al apoyar a todos los estudiantes. Aunque algunos estudiantes de la enseñanza ordinaria sumamente competentes son capaces de sobrevivir, e incluso de tener éxito en ambientes que no reconocen ni tratan de forma positiva la diferencia, esas no son aulas ideales para nadie. La educación inclusiva buena es educación de calidad (Lawrence-Brown y Sapon-Shevin, 2013;

Sapon-Shevin, 2007; Sapon-Shevin, 2010).

En este artículo se detallan los cuatro obstáculos principales para la aplicación de una educación totalmente inclusiva y cómo se debe superar cada uno de ellos para hacer de la inclusión algo más que un eslogan:

1. El concepto de "normalidad", así como la falta de cooperación entre el movimiento por la inclusión y otros movimientos de liberación o por la diversidad.
2. Ambientes y culturas escolares hostiles a la diversidad y que no apoyan la inclusión de todo el estudiantado.
3. Una concepción del currículo muy restrictiva y formas de pedagogía limitadas, la falta de diferenciación, el control empresarial de la educación, una mayor privatización de las escuelas, y exámenes en los que el alumnado se juega su futuro.
4. Formación del profesorado que no apoya la educación inclusiva.

2. CONCEPCIONES DE DIVERSIDAD E INCLUSIÓN: LA UNIÓN DE LOS MOVIMIENTO DE LIBERACIÓN

El modo en que se defina lo que es normal y lo que es "anormal" afectará al concepto de variabilidad del ser humano; oponerse enérgicamente al modelo médico en que la discapacidad y la diferencia se consideran defectos que deben "curarse" o eliminarse, así como explorar respuestas múltiples, positivas y de mayor aceptación de la diferencia, son medidas de vital importancia. Asimismo, resulta crucial la unión del movimiento de inclusión plena con otras tentativas de deconstrucción de la "normalidad" y ampliar así la noción de diversidad.

El modo en que se utiliza la "normalidad" para juzgar y controlar el comportamiento ajeno es a menudo restrictivo, y, en ocasiones, opresor. Para desentrañar el concepto de normalidad, es importante comprender lo siguiente:

- La normalidad es un constructo social, no consta de unos límites ni de una definición específicos ni universales.
- Las personas se valen del concepto de "normalidad" para regular el

comportamiento ajeno y controlar la variación.

- Los seres humanos son polifacéticos, existen y actúan en varios continuos.
- Las diferencias culturales, ya sean grandes o pequeñas, afectan radicalmente a la definición de lo que se considera "normal".
- La actitud hacia la "diferencia" suele ser el gran problema, rara vez son las diferencias en sí mismas.
- Algunas respuestas a la diversidad son positivas y enriquecedoras, otras pueden ser peligrosas e incluso mortales.

- Ampliar las nociones de "normalidad" y "variación" enriquecerá la vida personal, fortalecerá las relaciones con otras personas y mejorará la comunidad en que se vive. La diversidad no es un "problema" a resolver, sino una faceta de la existencia humana natural y enriquecedora.

En el capítulo titulado "Beyond Benevolence: Friendship and the Politics of Help" ["Más allá de la benevolencia: la amistad y las políticas de ayuda"], Emma Van Der Klift y Norman Kunc (1994) crearon una tabla que especifica las distintas formas en que las personas responden ante las diferencias [a la izquierda] y las consecuencias de esa respuesta [a la derecha]:

MARGINACIÓN	Segregación Evitación Agresión
REFORMACIÓN	Integración Rehabilitación
TOLERANCIA	Resignación Benevolencia
VALORACIÓN (La diversidad como normal)	Misma valía Beneficio mutuo Pertenencia

Tabla 1: Respuestas a la diferencia (Van Der Klift and Norman Kunc, 1994)

Los autores explican:

En esta sociedad sólo hay una manera "correcta" de ser y todos sus miembros se sienten, en alguna ocasión, comparados y juzgados según un estándar estricto e injusto: caucásico, sin discapacidad, joven, inteligente, exitoso, atractivo, delgado y, preferiblemente, varón. La normalidad es una delgada curva de campana que no permite desviaciones sin una repercusión social. Incluso aquellos que se encuentran dentro de los límites de la curva sienten presión para ajustarse al centro, mientras que quienes se quedan fuera son vistos no sólo ya como desviados, sino como deficientes.

Es curioso que este estándar de normalidad incluya a tan pocos miembros de la sociedad. La diversidad, y no la uniformidad, es la realidad de la sociedad, pues al fin y al cabo, la comunidad humana consta de una gran variabilidad: raza, sexo, idioma, color, religión, capacidades y orientación sexual. Las personas de color constituyen la mayoría de la población mundial. Las mujeres componen el 51 % de la población global. La mayor parte de las personas no vive en la abundancia (Van Der Klift y Kunc, 1994: 396).

Las consecuencias del modo en que se conciba la diferencia pueden ir más allá de la respuesta de "marginación" mencionada

anteriormente. La Liga Anti-difamación (*Anti-Defamation League –ADL-*), una organización estadounidense fundada para combatir el antisemitismo, el racismo y el fanatismo, se

vale de la *Pirámide del Odio* para mostrar los grados de intensidad con que las respuestas negativas ante la diferencia se han llevado a cabo en el mundo.



Gráfico 1. La Pirámide del Odio (Anti-Defamation League, 2003)

La Pirámide del Odio es una representación gráfica que describe distintas respuestas a la diversidad, ya sea respecto a la raza, idioma, estatura, religión u orientación sexual. Además, obliga a reflexionar acerca de dónde se aprende a responder de una determinada manera ante la diferencia y a plantearse las consecuencias de esa educación o de la ausencia de la misma. En este modelo se puede ver claramente que aquello que al principio puede parecer un comportamiento "inocente" (exclusión, bromas, insultos) puede intensificarse rápidamente. El acoso escolar de hoy puede convertirse en el delito motivado por el odio de mañana. La reciente atención a la racha de suicidios por acoso escolar ha proporcionado numerosas pruebas de las consecuencias mortales de la intolerancia y el odio hacia aquellos percibidos como diferentes.

No todos los grupos marginados han sido oprimidos mediante los mismos métodos, en las mismas épocas ni con la misma intensidad, pero todos y cada uno han sido tratados de manera injusta y pueden beneficiarse mutuamente de la cooperación en materia de derechos civiles y justicia social.

Al examinar la historia de la opresión y la discriminación contra distintos colectivos a lo largo del tiempo, se encuentran semejanzas en la "apariencia" de la discriminación.

- **Estereotipos:** se generaliza sobre el colectivo y se hacen suposiciones sobre los individuos basadas en esa opinión. Algunos ejemplos típicos son las ideas de que los hombres negros son peligrosos, los chinos son buenos en Matemáticas,

las mujeres no ejercen de mecánico, las personas con discapacidad no son seres sexuales.

- **Estigmatizar o poner etiquetas restrictivas:** las personas en colectivos marginados y oprimidos a menudo sufren etiquetas (palabras sueltas) que son por lo general negativas y perjudiciales, como "maricón", "gordo", "retrasado", "guarra", "espalda mojada".
- **Representación limitada o tergiversada:** las personas en distintas categorías son con frecuencia o bien invisibles (en los medios de comunicación, por ejemplo) o bien se representan de un modo extremadamente limitado o perjudicial. Dos ejemplos: los anuncios de productos rara vez incluyen a personas que no sean delgadas y atractivas, los libros para niños casi nunca incluyen en sus historias a personas de religiones diferentes al Catolicismo.
- **Segregación:** basándose en alguna característica real o atribuida, a menudo se fuerza o se anima a alguien a participar en una escolarización, empleo o esparcimiento "especiales".
- **Desigualdad de oportunidades y pérdida de derechos:** negación de oportunidades según la identidad de la persona: homosexuales que pierden la custodia de sus hijos adoptivos en caso de defunción de su pareja, mujeres a las que no se les permite participar en ciertos deportes, personas con discapacidad a las que se niega el acceso a una educación superior.

Cuando, un joven sufrió agresiones y acoso en el instituto por ser "homosexual" (si bien él nunca había admitido en realidad esa etiqueta), la respuesta fue instarlo a sencillamente "enderezarse", no implicarse tanto en las artes y no ser tan amable y "blando", de este modo se resolvería el problema. El director era reticente a examinar la homofobia subyacente en la cultura escolar y a castigar a los estudiantes que habían atado al joven en una red de voleibol y lo habían metido en un cubo de basura. La responsabilidad de cambiar había recaído en el estudiante que sufría el acoso. La existencia de programas conocidos como "terapia de conversión" o "terapia reparativa", que pueden

llegar a incluir tratamiento de electrochoque, y diseñados para "reprogramar" o curar (entendido como abrazar la heterosexualidad) a personas que se identifican como gays, lesbianas o transexuales, es una prueba contundente de lo profundamente arraigada que está la opresión y hacia dónde conduce.

Algunos padres deciden someter a sus hijos con síndrome de Down a cirugía estética para cambiar sus rasgos faciales, basándose en el argumento de que puesto que la sociedad discrimina a las personas con esta discapacidad, la cirugía supone aumentar sus oportunidades y favorecer su futuro éxito, pues disminuye la posibilidad de que sean identificados como personas con síndrome de Down. Mientras que un cambio de actitud supone un trabajo muy lento y tedioso, y aunque se debe suponer que los padres toman esta decisión pensando en los intereses de sus hijos, resulta preocupante que se pretenda "arreglar" el objeto del maltrato en vez de intentar corregir las respuestas limitadas, peligrosas y perjudiciales, tanto las propias como las ajenas.

Pero a pesar de los puntos en común de las distintas formas de opresión tales como el racismo, el sexismo, la homofobia, la discriminación a personas con discapacidad, el clasismo y demás, hay también notables diferencias. Las identidades y características que originan la opresión varían en visibilidad, contextos, duración e historia. Aprender a ser buen aliado de las personas oprimidas requiere la comprensión de las distinciones y la certeza de que el apoyo y el activismo para eliminar la discriminación pueden variar según el caso, esto es, no se debe asumir que el modo en que se intercede a favor de una persona con discapacidad física será un buen modelo a la hora de abogar por una persona miembro de una minoría religiosa.

Con todo, distintos grupos marginados pueden compartir una visión de un sistema educativo de firmes cimientos basados en la visión de que la diferencia humana es una característica a valorar y no una deficiencia. Ball y Harry (1993) describen el objetivo de la educación reconstruccionista multicultural y social:

“...reformular el programa escolar de modo que todos los estudiantes experimenten la equidad social, el pluralismo cultural y el

éxito... y que los estudiantes estén preparados para realizar un análisis político de la inequidad dentro y fuera de la escuela y para valerse de la acción social colectiva para remediar la inequidad” (p.432).

Por desgracia, los movimientos de liberación y por los derechos civiles orientados a cuestionar la opresión y la discriminación contra un colectivo en particular no siempre han incluido a todas las personas ni han sabido reconocer el modo en que las distintas opresiones se relacionan entre sí. El Movimiento por los Derechos Civiles de la década de 1960 en Estados Unidos luchó contra la homofobia de aquel entonces, pero Martin Luther King Jr. se distanció de Bayard Rustin, un homosexual que había tenido un papel muy activo como redactor de discursos y organizador. El movimiento de las mujeres no aceptó a las lesbianas por miedo a que dañasen su imagen y poder. La organización para personas con discapacidad ADAPTⁱ no quería incluir al principio a personas con discapacidad cognitiva. Tampoco es verdad que alguien que haya sufrido una opresión combatirá automáticamente cualquier otra opresión de manera activa, con consideración y sensibilidad.

Ferri (2010) advierte que asumir que el trabajo en coalición es sencillo supone un fracaso en reconocer las diferencias entre

luchas y que lo que se considere "éxito" puede variar de unas a otras. Explica:

“Se deben admitir y considerar las diferencias de poder político y económico entre los potenciales aliados. Por último, se debe fijar un objetivo en beneficio mutuo gracias al cual ambas partes saquen provecho de la alianza. Para que la coalición sea sostenible, ambas partes han de compartir un interés propio” (p.147-148).

¿Cómo convertirse en un aliado mejor? ¿Qué obstaculiza las alianzas? ¿Cómo afectan las limitaciones estructurales las alianzas? ¿Quién se beneficia de la separación de los aliados? Durante varios años, Robin Smith y Mara Sapon-Shevinⁱⁱ han organizado un taller en el que, en primer lugar, se pide a los participantes que describan una ocasión en la que o bien (1) interrumpieron o intentaron interrumpir algún tipo de opresión, o (2) no lograron interrumpir un comportamiento o lenguaje opresivos. Después de que los participantes hayan compartido su respuesta con el resto, se hace una tabla con las siguientes preguntas: si usted intentó interrumpir un comportamiento opresivo, ¿qué lo hizo posible?; si usted no intentó interrumpir tal comportamiento, ¿qué se lo impidió?

A continuación se muestra una lista típica de respuestas:

HIZO POSIBLE LA INTERVENCIÓN	OBSTACULIZÓ LA INTERVENCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar fuertes sentimientos • Estar en una posición de poder • Tener una relación con la persona • Saber qué decir • Tener "datos" de ayuda • Haber practicado para ello • Afectar a nivel personal • Cumplir con el rol como profesor/a o adulto 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar fuertes sentimientos • Carecer de poder en la situación • Tener una relación con la persona • No saber qué decir • Saber que estaba mal, pero no tener suficiente información • Cansancio/desistir • Afectar a nivel personal • Temer represalias, pérdida del trabajo, seguridad

Los debates que siguen a la actividad suelen centrarse en cómo la capacidad para ser buenos aliados se ve afectada por la ausencia de conocimiento, esto es, momentos en los que no se sabe reconocer el perjuicio y por tanto este pasa desapercibido, y la falta de estrategias para desafiar la opresión. Siempre resulta interesante que el hecho de tener una

relación personal facilita a veces la intervención contra la opresión (“No podía escuchar ese tipo de lenguaje viniendo de mi mejor amigo”), mientras que la dificulta otras (“Como es mi tío, no quise decir nada”). De igual modo, formar parte del colectivo "oprimido" permite en ocasiones expresarse con vehemencia, ya que se dispone de más

información y hay intereses personales en juego, pero también puede bloquear al afectado y restar eficacia a la intervención.

Además de necesitarse más "valentía" para convertirse en "actores" en lugar de "espectadores"ⁱⁱⁱ, también influye la carencia de conocimientos básicos. Si no se está familiarizado con la cultura afroamericana, por ejemplo, quizás no se prevea que una recepción con un postre que sea únicamente tarta de queso puede ser un problema para el gran número de afroamericanos que tienen intolerancia a la lactosa. Para un heterosexual, la invitación a una fiesta que diga "Para ti y tu esposa" no resultará ofensiva. La capacidad de desafiar comportamientos y políticas reside en el conocimiento de grupos de población diferentes. Una vida de segregación y de

interacción con un pequeño sector de población merma la capacidad de formar alianzas efectivas, de actuar con consideración y de estar bien informados. Este es otro sólido argumento a favor de la importancia de la educación inclusiva: desarrollar la inteligencia en asuntos de diversidad y aumentar las probabilidades de establecer conexiones personales con personas maltratadas.

Hay algunas necesidades comunes para conseguir una educación totalmente inclusiva con todas las formas de diferencia. El reconocimiento de estas similitudes conducirá a una defensa colaborativa y ayudará a crear un mundo más justo.

PROBLEMA	¿QUÉ AYUDARÍA?
Categorías e identidades consideradas "reales", inmutables y permanentes.	Comprensión de la construcción social de las diferencias, re-examinación de la idea de "normal" o "normativo" al describir a una persona.
Considerar las diferencias como déficits, problemas o características que necesitan cambiarse.	Realizar un análisis consciente y crítico de distintos tipos de "diferencias": las que deberían celebrarse, las que deberían aceptarse y las que quizás debieran cambiarse o solucionarse (con el deseo expreso y la colaboración de la persona en cuestión).
Fuerte dependencia en estereotipos, generalizaciones y conjeturas sobre el "otro".	Visualizar grupos pero también individuos, evitar la super-generalización de colectivos, los estereotipos y las presuposiciones.
Uso de las diferencias como justificación para el traslado a servicios especiales y un trato diferenciado.	Ver las diferencias como una oportunidad para un análisis minucioso y para reaccionar en un contexto más amplio.
La justicia vista como clasificar a la persona "correcta" dentro de los grupos o categorías correctos, la creencia de que ciertos estudiantes merecen o necesitan una educación diferente.	Un examen crítico del acceso a las oportunidades educativas y del modo en que estas se entrecruzan con las identidades, el poder y los privilegios, así como con las expectativas y normas sociales y culturales predominantes.
Considerar justos los procedimientos de evaluación y la habilidad para justificar la segregación y la diferenciación basada en etiquetas.	Crítica a las políticas de evaluación, rechazo de pruebas estandarizadas y decisivas para determinar el futuro acceso a la enseñanza, oportunidades de aprendizaje.
La justificación de prácticas segregadas basadas en las "necesidades" diferenciadas de	Capacidad para diferenciar la segregación forzada de la

los individuos.	diferenciación voluntaria.
Confianza en la voz, experiencia y pericia de profesionales fuera del grupo sujeto a discriminación	Comprender la importancia de la voz y la autobiografía, escuchar las historias personales, saber que las personas con una determinada etiqueta son las más indicadas para hablar de su vida y futuro propios. Prestar seria atención a asuntos de libre albedrío y elección, control y poder.
Definir "éxito" como asimilación, eliminación de diferencias, y expectativas y experiencias ordinarias.	Centrarse en la defensa y en la auto-defensa, no en la "curación", reconocer la necesidad de permitir a otras personas que tomen el control de sus propias vidas, comunidades y destinos.

Sapon-Shevin y Zollers (1999)

La realización de una sociedad justa y equitativa no implica únicamente a los centros escolares, pero estos son importantes frentes de lucha y reforma. El cambio real y perdurable solo comenzará con el reconocimiento de la naturaleza humana común a todas las personas. Alcanzar una educación totalmente inclusiva no será posible a menos que se establezcan conexiones personales entre distintos tipos de personas, los movimientos de liberación reconozcan el grado en que se entrecruzan y dependen unos de otros, y se aprenda a ser mejores aliados de las diferencias.

3. CAMBIANDO EL AMBIENTE Y LAS CULTURAS ESCOLARES

La educación inclusiva exige una especial atención a la creación de una comunidad cálida y acogedora para todos los estudiantes del aula y la escuela. Los componentes clave para crear esa comunidad acogedora son seis: 1) un aula marcada por la **cooperación** más que por la competición; 2) la **inclusión** de todos los estudiantes, que nadie tenga que "ganarse" la entrada en la comunidad; 3) un ambiente en el que las diferencias se **valoren** y comenten abiertamente; 4) un lugar en el que se valore la **integridad** de cada persona, esto es, que cada persona sea valorada en su conjunto y múltiples identidades; 5) un ambiente en el que se fomente la **valentía** para desafiar la opresión y la exclusión; y 6) un entorno en que no se ofrezca solamente **seguridad** física, sino también seguridad emocional y relacional de todos sus miembros, que se sientan seguros dentro de la comunidad a la que pertenecen (Sapon-Shevin, 2007, 2010). En una cultura así,

las diferencias se tratan y se hablan abiertamente y la exclusión y la marginación no tienen cabida. Combatir el racismo, la homofobia, el clasismo, el sexismo, la opresión religiosa, los privilegios por idioma, la discriminación a personas con discapacidad, y otras formas de discriminación se considera un aprendizaje esencial para todos.

Algunos años atrás, la autora fue perito en una audiencia con garantías procesales a un joven al que se llamará John. John tiene 12 años, le apasionan los misterios, es un golfista excepcional... y tiene síndrome de Down. John había recibido muchos apoyos en la escuela elemental a la que asistió, pero al llegar a sexto grado^{iv} se le retiraron y se le instó a adecuarse al rendimiento de los demás estudiantes de su misma edad. A pesar del gran esfuerzo realizado por él y su familia, John no consiguió alcanzar "el nivel del curso". Los profesores le devolvían suspenso tras suspenso y como resultado su rendimiento cayó en picado. El distrito escolar intentó que lo trasladasen a otro centro que tenía un programa para estudiantes con discapacidad pero sus padres se negaron, pues preferían que John se quedase en su escuela de toda la vida, a la que asistía con su hermano y sus vecinos. La lucha por la ubicación educativa de John llegó a un punto muerto y acabó en una audiencia judicial.

La perito pasó un tiempo con John, fue a jugar al golf con él y conoció a su familia. Otro colega que trabajaba también en el caso fue a la escuela de John y observó la siguiente escena en la cafetería.

John hizo la cola para la comida de manera totalmente correcta, cogiendo su comida y su bebida. Se acercó a una mesa de compañeros de clase y preguntó si se podía sentar allí y le respondieron "no", el asiento estaba ocupado. Lo intentó en otra mesa y fue desairado de forma parecida. Encontró una tercera mesa, colocó su bandeja, recordó que había olvidado la pajita y volvió a la cola para la comida. Cuando volvió a la mesa donde había dejado su comida, habían cambiado la bandeja de sitio.

Lo anterior es una narración descriptiva de lo que ocurrió. Las interpretaciones, sin embargo, fueron radicalmente diferentes. Tras escuchar esta historia, el funcionario de la audiencia declaró de forma unilateral "esto prueba que John no puede ser incluido en sexto grado". La perito, como profesional con mucha experiencia en educación preparatoria, consideró que la interacción era, de hecho, muy reveladora, pero con una conclusión muy diferente. Pensó que lo que se había descrito eran indicios preocupantes de una hostilidad larvada en el entorno escolar, y que el ambiente escolar necesitaba definitivamente atención. La situación no decía nada de la capacidad de John para formar parte de la clase. Y lo que es más, era poco probable que los alumnos de sexto grado fueran desagradables y excluyentes con John pero cordiales y respetuosos con la niña con sobrepeso, el niño con acné severo, el estudiante de Vietnam que tiene un dominio limitado del inglés o el estudiante con dos madres. Además, cambiar a John de colegio no "arreglaría" este ambiente escolar en absoluto, más bien al contrario, dejaría un comportamiento muy censurable completamente sin revisar.

En referencia a la metáfora de la "pastilla reveladora", en esta historia, John cumplía perfectamente esa función en la escuela, dejando muy claro que había mucho trabajo por hacer para que la escuela fuera inclusiva y tolerante con todos los estudiantes.

Como se indicó en la sección anterior, la creación de ambientes escolares acogedores y tolerantes no es un juego de suma cero. Es decir, cualquier cambio que se realice para beneficiar la aceptación de John en el entorno social de la escuela también mejorará la situación del estudiante que lucha por

comunicarse o que es más pequeño, más bajo, menos atlético o que no se ajusta al prototipo o conducta de su sexo.

En los últimos años, se ha prestado cada vez más atención a los problemas en el ambiente escolar en general y al acoso escolar en particular. Aunque no todos los estudiantes marginados y excluidos se suicidan o acaban protagonizando un tiroteo en su escuela, se han dado suficientes situaciones de este tipo como para generar un interés serio respecto a aquello que los estudiantes viven en la escuela fuera del currículo académico. Además, se sabe que es muy difícil que los estudiantes rindan académicamente si tienen miedo o están asustados, preocupados o inseguros acerca de su posición o trato en el entorno escolar.

Los avances tecnológicos han empeorado el acoso escolar. Los escenarios principales de este comportamiento tan negativo son los lavabos, la cafetería, el autobús, el recreo y los pasillos, esto es, todos aquellos lugares con poca supervisión o presencia de adultos limitada. Pero hoy en día, el acoso escolar puede ocurrir (y ocurre) en el ciberespacio mediante mensajes de texto, páginas de Facebook, páginas web y correo electrónico, muchos de los cuales permiten a los estudiantes atormentar y acosar a sus compañeros de clase sin nunca verles la cara o, a veces, sin ser identificados ni descubiertos. Cuando los profesores dicen "que no te pille molestando a José nunca más" los alumnos suelen obedecer esa petición exactamente: participar en un comportamiento social interpersonal negativo de manera que, de hecho, no "los pillen".

Hasta que los problemas en el ambiente escolar y del aula no se resuelvan con seriedad, es poco probable que la inclusión sea algo más que un mero acuerdo administrativo. Limitarse a colocar cuerpos en el mismo espacio físico no garantiza una interacción positiva, ni el apoyo entre estudiantes, ni sentimientos de bienvenida y pertenencia.

Una vez más, también se dan separaciones desafortunadas entre actividades del ambiente del aula diseñadas para las "discapacidades" y aquellas que tratan temas más generales; estos esfuerzos necesitan unificarse de manera coherente y cohesiva.

Esto se puede ilustrar con una historia. Después de un taller sobre la enseñanza de habilidades sociales, una profesora de tercer grado se acercó a la autora y le relató la siguiente anécdota. Tenía una clase con mucha diversidad que incluía a algunos estudiantes del programa de "superdotados" y una estudiante (María) con síndrome de Down. La profesora quería ayuda sobre "qué hacer" respecto al siguiente incidente: estaba devolviendo un trabajo a María, elogiando calurosamente el increíble trabajo que había hecho en la prueba y lo mucho que había mejorado en comparación con su anterior intento cuando uno de los estudiantes del programa de superdotados pasó por allí, escuchó la alabanza constructiva a María, y dijo, despectivamente, "vaya cosa, yo tuve un cien".

La profesora preguntaba qué debía explicar sobre el síndrome de Down al pequeño. Con toda seguridad, no se esperaba que la respuesta fuera "nada", y por eso le sorprendió. Esta situación no requiere una explicación de diferencias cromosómicas, sino una clase más básica y genérica sobre cómo tratar a otros seres humanos. En otras palabras, cuando alguien ha conseguido algo, hay que alegrarse por esa persona y no desmerecer su logro, incluso aunque ese mismo logro no sea gran cosa para uno mismo. Y punto. El tema de la lección es ser un buen ser humano, no "cómo tratar a las personas con síndrome de Down".

Los programas de desarrollo de la personalidad, educación multicultural y sensibilización sobre la discapacidad deben unificarse en clases, políticas y prácticas que apoyen la diferencia. No se puede simplemente añadir esos programas a aulas competitivas en que se distingue a los estudiantes con notas altas o bajas, se organizan competiciones entre ellos por equipos o se ofrecen actividades y oportunidades educativas radicalmente distintas en función de la inteligencia o capacidad que se les atribuya. Hay que re-examinar la cultura del aula y de la escuela y cuestionarse a un nivel más básico qué se enseña acerca de y cómo se responde ante la diferencia:

1. ¿Cómo aprenden los estudiantes sobre las diferencias y qué lenguaje se les

proporciona para describirse a sí mismos y a sus compañeros?

2. ¿Qué ocurre en caso de exclusión en el aula? ¿Se hablan estos temas con los estudiantes o se barren debajo de la alfombra por "falta de tiempo" o por falta de habilidad del profesorado para tratar estos problemas?
3. ¿Qué ocurre con aquellos estudiantes que están luchando ya sea académica o socialmente? ¿Qué tipos de apoyo, enseñanza y defensa entre compañeros forman parte del programa escolar?

Estas preguntas trascienden claramente un tipo particular de diferencia y, por consiguiente, implican una amplia atención a las múltiples formas de marginación y exclusión.

4. CURRÍCULO Y MARCOS PEDAGÓGICOS

Un currículo y una pedagogía rígidos y cerrados, que además se enmarquen y evalúen por medio de exámenes estandarizados y decisivos, conllevan el fracaso inevitable de un gran número de estudiantes y que las diferencias se conviertan en un lastre. En Estados Unidos, la política conocida como No Child Left Behind (traducida español como *Que ningún niño se quede atrás*) evaluó el éxito del estudiantado (y del profesorado) de forma tan restringida que, de hecho, muchos estudiantes se quedaron literal y figuradamente "atrás". Los profesores, cuyo empleo y aumentos dependían de los resultados de sus alumnos en los exámenes estatales estandarizados, fueron por tanto disuadidos de atender a cada niño individualmente, y sus dotes de ingenio para planificar y para enseñar a los estudiantes se redujeron drásticamente. Además, esta evaluación rígida e incluso punitiva, les volvió reacios a aceptar estudiantes cuyas experiencias o retos educativos serían considerados reflejo de sus aptitudes profesionales.

Un libro reciente, *Educational Courage: Resisting the Ambush of Public Education* (Shniedewind y Sapon-Shevin, 2012), detalla cómo las políticas educativas controladas y dirigidas por grandes empresas y por los mercados son perjudiciales para el alumnado y

el profesorado. Tal vez una de las características más dañinas de estas "reformas" sea que reducen la flexibilidad del profesorado para responder a las necesidades individuales de los estudiantes, ya tengan su origen en diferencias raciales, el dominio del idioma u otras. Del mismo modo, ya no son las comunidades locales las que toman las decisiones relativas a la educación pública, sino que son personas que por lo general tienen poca o ninguna experiencia con las familias y los estudiantes de las escuelas, quienes las estandarizan.

El currículo de un entorno inclusivo es rico, interactivo, sensible a múltiples inteligencias y tiene muchos puntos de acceso. Un currículo bien diseñado se fundamenta en conocer a los alumnos destinatarios en toda su complejidad y en la certeza de que los contenidos impartidos son significativos y de interés cultural para todos. Alejarse de modelos de lectura y lenguaje deficitarios por su rigidez y por estar dirigidos según habilidades estándar, por ejemplo, hacia enfoques de enseñanza de las artes del lenguaje más equilibrados y que incluyan literatura real, permitirá a los estudiantes trabajar a niveles de habilidad diferentes. La unidad de los dinosaurios podría incluir libros y distintos tipos de material impreso sobre estos animales, además de materiales no impresos, música y actividades con movimiento. El profesor de una clase inclusiva se pregunta, "¿Para qué iba a querer yo 25 copias del mismo libro de texto?" y en su lugar adquiere numerosos materiales diferentes como libros, DVD, canciones, posters, programas para el ordenador y vídeos, a los que pueden acceder distintos estudiantes.

Si el diseño es restrictivo, tarde o temprano habrá que adaptar o actualizar la clase o bien excluir a algunos estudiantes, mientras que en un diseño inicial inclusivo todos los estudiantes encontrarán su "lugar" en el aprendizaje. Por ejemplo, cuando un profesor de quinto grado diseñó una unidad sobre "Vivir verde" los alumnos se involucraron a diferentes niveles: LaDonna investigó sobre la huella de carbono y explicó la información a la clase; Matthew y Rosaria encabezaron un programa de reciclaje en la escuela que los obligaba a establecer contacto social (y practicar así sus habilidades sociales)

con otros estudiantes y profesores; Carlos, que usa un ordenador activado por voz, realizó un "informanuncio" sobre salvar al planeta y lo presentó delante de varios grupos; tres estudiantes desarrollaron la campaña publicitaria y aprovecharon sus habilidades matemáticas para vender espacio en el periódico escolar a negocios locales.

El desarrollo de proyectos curriculares más interactivos y participativos proporciona a su vez un método de aprendizaje cooperativo, la inclusión del trabajo de los estudiantes a varios niveles y aporta varias fortalezas e historias al aula.

Pedagogía

De modo similar, todos los estudiantes se benefician de la enseñanza que no es diseñada únicamente para estudiantes que aprenden mejor al escuchar, hablar, leer o escribir. En el libro *Joyful Learning: Active and Collaborative Learning in Inclusive Classrooms*, Udvari-Solner y Kluth (2007) comparten un conjunto de estrategias que pueden aplicarse a un amplio abanico de alumnos. No se identifican como "estrategias de enseñanza para estudiantes con discapacidad" sino simplemente como enseñanza de calidad. La mayoría de las estrategias inclusivas tienen en común que son atractivas, interactivas, constructivistas (se sirven del conocimiento previo de los estudiantes) y además fomentan y promueven el apoyo entre compañeros.

Cuando los estudiantes colaboran no sólo aportan sus experiencias, culturas y fortalezas individuales al aprendizaje de sus compañeros, sino que también están en posición de enseñarse y apoyarse activamente unos a otros. Muchos profesores afirman que al implementar en su clase una pedagogía más interactiva y práctica se beneficiaron muchos estudiantes, y no solamente el alumno con discapacidad.

5. FORMACIÓN DE PROFESORES INCLUSIVOS

Para que la educación inclusiva sea una realidad, el profesorado debe adquirir la actitud, capacidad y conocimientos necesarios para enseñar a todos los estudiantes. La formación

tradicional de profesores todavía conserva su dualidad, esto es, caminos distintos para el profesorado de estudiantes "normales" y el de "educación especial", y esta separación resulta problemática para todos. Como se expuso anteriormente, la necesidad de re-conceptualizar la diferencia debe acompañarse de cambios en cómo se forma al profesorado.

La Universidad de Siracusa fue la primera universidad en Estados Unidos en formar profesorado para una educación inclusiva. De hecho, no es posible obtener el título de profesor "sólo" en educación normal, pues todo el profesorado se prepara para la inclusión y se gradúa en el programa con doble titulación: profesor/a de educación ordinaria y especial. En la actualidad, en Estados Unidos hay muchos programas de formación de profesorado que comparten esta filosofía inclusiva y este diseño del programa.

Con todo, la preparación para la enseñanza inclusiva no puede limitarse a fusionar simplemente la formación de profesorado de educación general y de educación especial. También debe implicar el cuestionamiento sobre cómo se prepara al profesorado para cualquier tipo de diversidad. Dadas las similitudes entre los problemas asociados a respuestas restrictivas, punitivas y discriminatorias ante la discapacidad y otras diferencias marginadoras, resulta contraproducente que los "estudios de discapacidades" y la "educación multicultural" se mantengan mayormente independientes en la mayoría de los programas de formación de profesorado.

En la introducción de un número especial de la revista *Journal of Teacher Education* titulado *Unsettling Conversations: Diversity and Disability in Teacher Education* ("Conversaciones incómodas: la discapacidad y la diversidad en la formación del profesorado"), Pugach, Blanton y Florian (2012) apuntan que "dada la antigüedad de la retórica sobre la formación de profesorado para la diversidad, en comparación ha habido muy pocas discusiones acerca del papel de la educación especial dentro de un discurso mayor de diversidad de raza, clase y cultura" (p. 235). De hecho, los discursos más generales sobre "educación multicultural" y "educación especial" han permanecido extraña

y significativamente desconectados.

En ambas áreas, hay una larga historia de semi-inclusión o marginación dentro de los programas de formación de profesorado. Los temas de discapacidad se ofertan (en caso de que se oferten) al profesorado de primaria en un curso llamado "Introducción a la excepcionalidad" o "Cursillo sobre educación especial". Este curso consiste a menudo en aprenderse una lista de discapacidades, cómo identificarlas y cómo remitirlas a "ese otro lugar" más indicado. Rara vez se realiza un análisis político de la educación especial y con poca frecuencia se integra dentro de los trabajos o ejercicios de otros cursos.

De igual modo, la educación multicultural se relega a menudo a un curso por separado sobre "Educación multicultural" o "Enseñar en una sociedad diversa" que no suele estar incluido en el resto del programa de formación del profesor. En muchos casos, este curso consiste en una lista de grupos raciales y étnicos diferentes y sus aportaciones a la sociedad con algún apunte sobre cómo enseñar correctamente a/sobre cada grupo. Rara vez es un análisis político de la educación y de cómo todos los aspectos de esta podrían encuadrarse sociopolíticamente (Sapon-Shevin y Zollers, 1999).

Aunque reexaminar cómo se abordan estos dos temas es importante, deben revisarse con ojo crítico o se correrá el riesgo de caer en falsas comparaciones y distinciones, o bien en la confusión de las dos áreas. La confusión de raza con discapacidad, por ejemplo, es extremadamente problemática. Hay un gran número de testimonios y pruebas que demuestran que los estudiantes de color una y otra vez son remitidos rutinariamente a educación especial, hecho que debería hacer saltar las alarmas sobre los prejuicios raciales, la pobreza y otros problemas de la sociedad, en lugar de generar conjeturas sobre la inferioridad o causalidad racial (Ferri y Connor, 2005; 2006). El asunto de que el concepto de discapacidad tradicional pueda llegar a confundirse con la raza en particular es válido en sistemas sociales y económicos construidos sobre el supuesto de inferioridad de los no-blancos (y de las personas con discapacidad), así como en un sistema educativo que a menudo identifica erróneamente a los

estudiantes de color como discapacitados (Ball y Harry, 1993). Es de vital importancia para los educadores especiales hacer frente a la intersección de educación especial con raza, clase y cultura, que incluye a su vez la cuestión de cómo la mala interpretación de valores y prácticas culturales no dominantes contribuye a la opresión de los respectivos grupos no dominantes, incluso aunque esta se realice de forma involuntaria (Pugach y Seidl, 1998).

En un capítulo titulado *Dialogue We've yet to have: race and disability studies* ("El diálogo pendiente: estudios sobre raza y discapacidad"), Ferri (2010) analiza el desafío y los beneficios potenciales de ampliar la intersección entre investigación sobre la opresión de personas con discapacidad y el racismo. Del mismo modo, Erevelles, Kanga y Middleton (2006) escriben que los expertos de "teoría crítica de la raza y estudios sobre discapacidad, rara vez han explorado las conexiones críticas entre estos dos grupos históricamente despojados de derechos en contextos educativos" (p. 77).

¿Cuál es la relación entre temas más amplios de diversidad y la discapacidad? ¿Qué se aprendería de la observación de las intersecciones entre distintos temas de identidad y la forma en que se abordan en los centros escolares? Pugach, Blanton y Florian (2012) se preguntan:

¿Cómo se puede trabajar conjuntamente para promover una visión más completa de la diversidad, una que no añada simplemente la "discapacidad" a una larga lista de marcadores sociales de identidad, sino que trabaje desde el supuesto (o más bien el hecho real) de que los niños y jóvenes para quienes se forma el profesorado no tienen sólo una identidad diversa, sino múltiples identidades diferentes que interactúan y se anidan unas con otras de formas distintas y, a menudo, complejas? (p. 235).

6. PARA TERMINAR

La inclusión no es simplemente una estructura organizativa, sino más bien el compromiso de hacer de las aulas, los centros escolares y el mundo lugares en los que todos los seres humanos sean valorados y bien acogidos, y donde la diversidad sea

considerada enriquecedora y positiva. La superación de aquellas interpretaciones de la inclusión más cerradas implicará despojarse de las creencias de la sociedad actual sobre la diferencia y las relaciones humanas. Hasta que se valore realmente a cada ser humano, los intentos por llevar a cabo prácticas escolares inclusivas serán meros remiendos a la espera de un cambio real. Hay mucho que ganar y, aunque la empresa puede parecer abrumadora, una visión coherente, el apoyo incondicional y una comunicación transparente conducirán los esfuerzos de todos al éxito.

REFERENCIAS

- Anti-Defamation League. Cited as www.adl.org/education/courtvtv/pyramid_of_hate.pdf
- Ball, E. y Harry, B. (1993). Multi-cultural education and special education: Intersections and divergencies. *Educational Forum*, 57 (4), 430-437.
- Connor, D.J. y Ferri, B.A. (2007). The conflict within: Resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability & Society*, 22 (1), 63-77.
- Erevelles, N., Kanga, A. y Middleton, R. (2006). How does it feel to be a problem? Race, disability, and exclusion in educational policy. En E. Brantlinger (Ed.). *Who benefits from special education? Remediating [fixing] other people's children* (pp. 77-99). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferri, B.A. (2010). A dialogue we've yet to have: Race and disability studies. en C. Dudley-Marling y A. Gurn. *The Myth of the Normal Curve* (Ch.10). New York: Peter Lang.
- Ferri, B.A. y Connor, D.J. (2005). Tools of exclusion: Race, disability and (re) segregated Education. *Teachers College Record*. 107 (3), 453-474.
- Ferri, B.A. y Connor, D.J. (2006). *Reading resistance: Discourses of exclusion in desegregation and inclusion debates*. New York: Peter Lang.
- Lawrence-Brown, D. y Sapon-Shevin, M. (2013). *Condition critical: Key principles for Equitable and Inclusive Education*. NY: Teachers College Press.
- Pugach, M. y Seidl, B. (1998). Responsible linkages between diversity and disability: A challenge for special education. *Teacher Education and Special Education*, 21 (4),

- 319-333.
- Pugach, M.C., Blanton, L.P. y Florian, L. (2012). Unsettling Conversations: Diversity and Disability in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 235–236.
- Sapon-Shevin, M. (1996). Full inclusion as disclosing tablet: Revealing the flaws in our general education system. *Theory into Practice*, 35 (1), 35-41.
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Boston: Beacon Press.
- Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sapon-Shevin, M. y Zollers, N. (1999). Multicultural and disability agendas in teacher education: Preparing teachers for diversity. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 2 (3). July-Sept.
- Schniedewind, N. y Sapon-Shevin, M. (2012). *Educational courage: Resisting the ambush of public education*. Boston: Beacon Press.
- Udvari-Solner, A. y Kluth, P. (2007). *Joyful Learning: Active and Collaborative Learning in Inclusive Classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Van der Klift, E. y Kunc, N. (1994). Beyond benevolence: Friendship and the politics of help. En J. Thousand, R. Villa, A. Nevin (Eds.). *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers*. Baltimore: Paul Brookes, 391-401.

ⁱ Nota de traducción: ADAPT es una comunidad nacional que organiza activistas de derechos de los discapacitados para participar en la acción directa no violenta, incluyendo la desobediencia civil, con el fin de asegurar los derechos civiles y humanos de las personas con discapacidad para que puedan vivir en libertad.

ⁱⁱ Documento no publicado. Smith, R.M. y Sapon-Shevin, M. Challenging Oppressive Behavior: Interrupting Racism, Ableism and Homophobia (workshops presented at the *American Educational Research Association and TASH*, 2001-present).

ⁱⁱⁱ Ver www.glsen.org

^{iv} Nota de traducción: Es el primer año de la educación media o preparatoria que comprende los grados sexto, séptimo y octavo, y el alumnado empieza con 11 años.

ARTÍCULO ORIGINAL

Engaging with students' voices: using a framework for addressing marginalisation in schools

Kyriaki Messiou

k.messiou@soton.ac.uk

University of Southampton

ABSTRACT: This paper focuses on the importance of engaging with students' voices in order to understand and address marginalisation in schools. Using illustrative examples from research conducted in schools, the aim is to demonstrate how through the use of a framework, issues related to marginalisation can be addressed in schools and, in so doing, facilitate inclusion. The process of using the framework will be described and the paper will conclude with a discussion about how marginalisation can be addressed in schools from three perspectives: first, by taking specific actions regarding individual students, or in relation to issues that create barriers to student participation; secondly, by engaging with *all* students' voices; and thirdly, by focusing on the involvement of 'forgotten groups of learners' in the process of data collection and analysis.

KEY WORDS: Students voice; Marginalization; Inclusive education; Inclusive practice.

El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas

RESUMEN: Este artículo se centra en la importancia de establecer un compromiso sólido con la voz del alumnado para comprender y abordar la marginación en las escuelas. Se describirán algunos ejemplos ilustrativos procedentes de la investigación llevada a cabo en distintos centros educativos, a fin de demostrar cómo gracias al uso de un marco de trabajo se pueden tratar cuestiones relativas a la marginación en las escuelas y, de esta forma, facilitar la inclusión. Asimismo, se describirá el proceso de uso del marco y se concluirá el artículo con una discusión sobre cómo abordar la marginación en las escuelas desde tres perspectivas: en primer lugar, mediante acciones específicas con respecto a estudiantes particulares o en relación a cuestiones que supongan una barrera para la participación del alumnado; en segundo lugar, por medio de un compromiso con *todas* las voces del alumnado; y, por último, al concentrar la atención en la implicación de "grupos de alumnos olvidados" en los procesos de recopilación y análisis de datos.

PALABRAS CLAVE: Voz del alumnado; Marginación; Educación Inclusiva; Prácticas inclusivas.

Date of receipt 16/01/2013· Date of acceptance 14/04/2013
Contact address:
Kyriaki Messiou
Southampton Education School
Building 32, Room 1021
University of Southampton, SO17 1BJ

1. INTRODUCTION

Anderson and Herr (1994) argue that "students are everywhere in schools, and yet they are too often invisible to the adults who work there" (p. 59). They refer to the work of

Fine (1991) who suggests that schools engage in an active process of ‘silencing’ students through their policies and practices so as to smooth over social and economic contradictions. However, most recently, a concern with students’ voices has gradually moved to the centre of educational researchers’ attention. Whilst much of this work has emphasised the need to engage with students’ views, empirical work which demonstrates the impact of such engagements is rather limited (e.g. Fielding, 2001; Mitra, 2003; Rudduck and Flutter, 2000).

In this paper, I explain the use of a framework that guides collaborative inquiry in schools. The framework places students’ voices at its centre, as well as collaboration between practitioners, students and researchers. It is argued that through the use of the framework avenues for discussion with students can be opened up and, most importantly, issues of marginalisation can be addressed within school contexts. The paper will explore the following question:

- How can a framework be used in order to engage with the views of students in schools?
- How can schools draw on the views of students in order to address issues of marginalisation?

2. DEVELOPING THE FRAMEWORK

The development of the framework described here is based on a number of theoretical ideas. Firstly, it relates to theories of inclusive education that place emphasis on the quality of education provided for all children (Corbett, 1997; Corbett, 2001; Farrell, 2000; Lewis, 1995) and are concerned with issues of human rights, equal opportunities and social justice (Armstrong et al., 2000). Therefore, the framework emphasises the need of giving *all* students a voice, regardless of their characteristics or the labels assigned to them, in order to understand issues that relate to marginalisation and ultimately to facilitate improving the quality of their educational experiences.

Secondly, the rationale on which the framework has been developed relates to what Clark et al. (1995) refer to as the ‘organisational paradigm of inquiry’ in relation to special education. Clark and her colleagues argue that research which follows this paradigm “is directed at identifying what features within schools facilitate such responses and what processes can be initiated which would bring those features about” (p. 79). Bearing this formulation in mind, the rationale on which the framework was developed follows an organisational paradigm. In particular, it views the idea of listening to students as one of the processes which could bring to the surface features which are important for the successful implementation of inclusive education.

Lastly, the research is based on my earlier work which aimed at conceptualising marginalisation. In particular, I defined marginalisation as taking one of four forms: (i) when a child is experiencing some kind of marginalisation and is recognised almost by everybody including himself/herself; (ii) when a child is feeling that he/she is experiencing marginalisation whereas most of the others do not recognise this; (iii) when a child is found in what appears to be marginalised situations but does not feel it, or does not view it as marginalisation; and, finally, (iv) when a child is experiencing marginalisation but does not admit it (Messiou, 2003; Messiou, 2006a; Messiou, 2006b). Concerning these four conceptualisations, it has to be made clear that these are not robust categories into which any child who was possibly experiencing marginalisation could be confidently put, but rather suggestions for thinking about marginalisation as experienced by children in relation to certain school context. Therefore, it can be argued that there is no single or definitive conception of marginalisation, as I have demonstrated through my work, and that we are rather talking about multiple definitions.

Issues of marginalisation have come to be seen in relation to the notion of inclusive education. In particular, inclusion is a much broader term than previously thought to be, concerning any kind of marginalisation that might be experienced, regardless if it is associated with traditional notions of ‘special

need' or not (Armstrong et al., 2000; Ballard, 1997; Booth and Ainscow, 1998; Mittler, 2000). However, what counts as marginalisation and participation in schools settings is essentially complex. At the same time marginalisation within schools is a multi-faceted notion that needs to be examined very carefully in relation to specific contexts. The framework that is described here aims at

understanding marginalisation and issues of inclusion, by paying attention to how students feel and think about what is happening in schools. Therefore, attention is drawn to specific contexts and existing relationships within them, as well as how these are perceived by students.

The framework (Messiou, 2012) consists of a four-step process as follows in Figure 1:

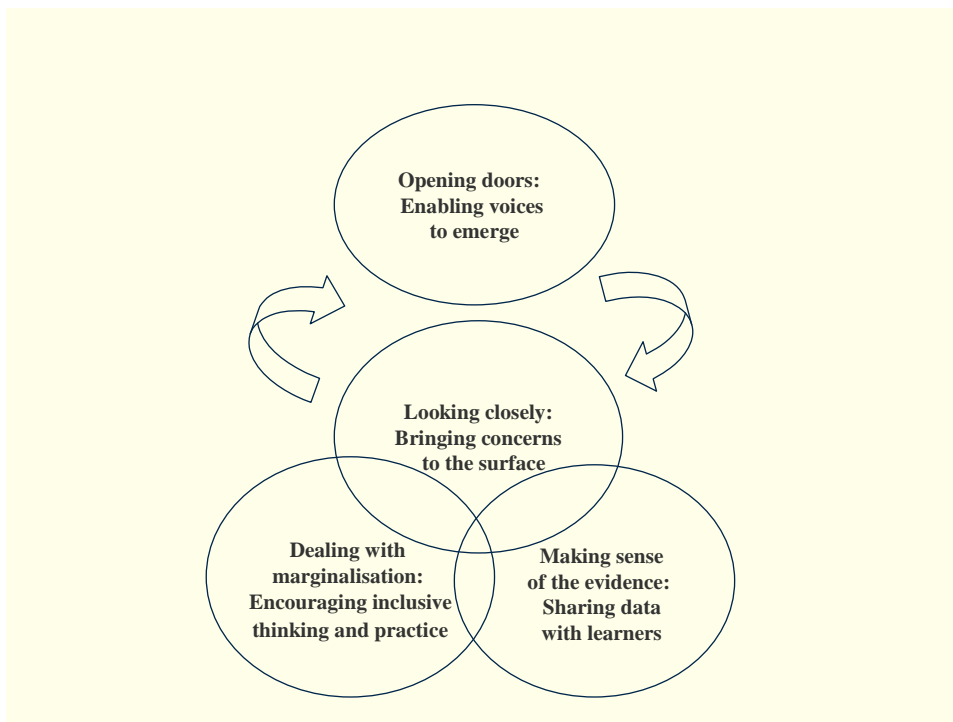


Figure 1: A framework for promoting inclusion and addressing marginalisation

The framework can be used in schools by researchers, practitioners or by students who take the role of co-researchers or researchers. As can be seen, the first step stands on its own, whereas the three following steps are overlapping. In what follows, a description of each of the steps is made.

Step 1: Opening doors: Enabling voices to emerge. In this first step, various techniques are used that allow voices and issues that might lead to marginalisation of students in the schools to emerge. Techniques that are used include: scenarios, visual images, drawing, role-play, sociometric measures, etc. All these techniques can be described as ones that place the learner at the centre and view them as active participants, rather than as subjects of the research.

Step 2: Looking closely: Bringing concerns to the surface. This step involves the close examination of the information gained during the previous step in order to identify those who are experiencing forms of marginalisation in school, as well as issues that might lead to marginalisation.

Step 3: Making sense of the evidence: Sharing data with learners. This step focuses attention directly on issues of marginalisation that have emerged through the previous step. At this stage, it is crucial to ensure the anonymity of individual students. This step involves dialogue between practitioners, students and researchers. Through this process of collaboration and sharing of information, assumptions are made and deeper understandings achieved.

Step 4: Dealing with marginalisation: Encouraging inclusive thinking and practice. This last step can be seen as overlapping with the previous one. By sharing data, and issues that have emerged through data collection with students, they are most likely to start making suggestions about how to address some of these issues. Issues of marginalisation are addressed in order to determine actions to be taken in the light of the evidence that has been analysed. Again, this involves collaboration between students, practitioners and researchers.

In what follows, two examples are described that demonstrate how the framework can be used in practice in schools. One of the examples comes from a primary school and one of the examples comes from a secondary school. The framework was used differently in the two contexts: in the primary school it was used by the researcher, in collaboration with students and teachers, whereas in the secondary school it was led by students who took the role of co-researchers.

2.1. School 1: Working collaboratively with children and teachers

This study took place in one classroom of a primary school in England over one academic year. The framework was used by me as a researcher. For the first step, in order to bring students' views to the surface participant observations were employed and individual interviews with all the children. Consent from all individual students was gained before each interview (Messiou, 2011). Within the semi-structured interviews, specific techniques were used to facilitate the conversations with children. Those techniques have been developed through my earlier work and included 'message in the bottle', discussion of scenarios and sociograms (Messiou 2003, 2006a, 2008). Each of the interviews lasted around half an hour and were tape recorded and transcribed for analysis.

In addition, visual images were used as a way of recording children's thoughts regarding aspects within the classroom. The use of visual images has been discussed in the literature as a powerful source for engaging with students'

voices (e.g. Ainscow and Kaplan 2005; Thomson 2008). For this study, children were put into pairs, and with the use of Flip cameras, they had to film what they felt help them to learn in the class and what makes it difficult for them. Issues of consent were also addressed here. Specifically, those who did not want to be filmed were identified in order that they would not appear. In fact, only one student did not want his face shown in the films. Each pair had the flip camera for a day and then they had to present to their class what they filmed.

The data gathered from the above sources of information was then analysed and issues that were of concern were identified, as it is suggested through the second step of the framework. At this stage, the views of the teacher were also gathered in regards to the issues that were emerging.

In the third step of the framework, information that was gained through the earlier step was shared, both with adults working in the classroom and with children. Deciding on which aspects of the data to use was a challenging task in itself. On the one hand, anonymity of the children had to be protected, and therefore, the issues that were raised had to be chosen carefully so that others would not be in a position to guess who had expressed a particular view. On the other hand, areas of concern had to be discussed in order to explore in more detail what children thought about them. Therefore, it was made very clear to participants, especially the children, that the aim was not to find out who said what but to discuss the issues that were brought to the surface from particular individuals. So, at the beginning of the session, it was agreed with children that they would not try and think who expressed a particular view but rather discuss the issues that were brought up. In particular, the children had to work in their groups and were given different extracts from various interviews to discuss through the guidance of a set of questions, as follows:

- How do you think the child feels?
- What could be done differently so that the child does not feel that way?
- Has anyone been in a similar situation at school? Can you give us an example?

Afterwards, the children reported back to the whole group and this led to further discussions with the whole class. Through this last step children's interpretations of the data were achieved.

One such example of an extract shared with the students, was the following:

Kiki: I've noticed that outside your classroom in the corridors there are some displays with people's work ... have you ever stopped and looked at those?

Luke: Yeah.

Kiki: Is your work somewhere on display?

Luke: No.

Kiki: Was it before?

Luke: No.

Kiki: What do you think about that?

Luke: Not that sure but I think it's a bit mean to everyone 'cos erm what if someone erm has done good work and they don't get to go on it ... everyone should get a chance to go on it.

The children in this extract all agreed that this boy must feel sad regarding his work not being on display. In addition, two of the children in the particular group said that their work was never on display either. As the teacher had told me before carrying out the interviews, it was the school's policy that students' work was on display in the corridors outside the classroom.

When I was carrying out observations in the school I noticed that many children were looking at these displays during break times. Having each child's work on display can be seen as an inclusive practice that creates a sense of community, where each child feels that his/her work is valued (Sapon-Shevin 1990). In discussion of this issue with the teacher before carrying out the interviews, she said that she did not think that students pay a lot of attention to those displays, and that most possibly they do not even know whose work is on display and whose is not. However, in the interviews I had with the students it became

evident that they did take note of them and that all of them knew whose work was on display.

When the above interview extract was shared during the group session, children came up with a very interesting idea in response to the question: 'What could be done differently so that the child does not feel that way?'. They said that they could make a chart with everyone's names and keep a record of whose work is going on display. And then, when one child's work goes on display, they can cross out that name in order to ensure that everyone gets a chance for their work to be seen.

In the follow up discussion we had with the whole class, when each group was presenting their ideas, one girl put up her hand and said:

'I would also like to say that it should not be just work that is nicely done that is put on display but also if you made the effort and have improved that should also be taken into account'.

The teacher immediately stepped in and said:

'But we already do that!'.

One of the teaching assistants then confirmed this view (in what might have appeared to be a rather dismissive way):

'Yes, we already do that!'.

The girl blushed and appeared to be a bit uncomfortable. I then said:

'This is a very good point, and your teachers say that they already do that, so that's something that you need to think about if you will be involved in the chart that you just suggested. To make sure that you do take into account if someone's work has improved or not.'

Discussing this incident after the session with the teacher and the teaching assistant, it was quite interesting listening to them defending what they do and trying to convince me that they had explained that to the children. I commented to them that I did not doubt what they said and that they had explained it to the children. I explained, however, that the

evidence from the interviews, and then the follow up discussion with children, had shown that they were either not fully aware of what the staff did.

The teaching assistant then commented:

'Yes, we might have to emphasise that to them again...'

The teacher added:

'Yes, but when we asked them to choose what would go on display, they were the ones that chose the ones that were aesthetically better than others.'

Again, it was made clear to both of them that while this might have happened, it should be seen as an opportunity for further discussion with the children, especially when they would come up with their criteria for the chart.

This third step of the framework planted the seeds for the final step that of addressing marginalisation. For example, as we saw in the example above some students felt that their work was never put on display, even though they were keen to have it seen. The students came up with a practical suggestion in order to make sure that everybody was treated fairly - that of preparing a chart and making sure that a record was kept of whose work had been on display. Therefore, in this instance, a possible action was determined during the third step. However, its implementation was carried out later, as it was noted during a subsequent visit to the school, when it was good to see the chart being used by students.

2.2. School 2: Students taking the lead

The second example of this approach comes from a secondary school where students using the framework took on the role of co-researchers themselves. Focusing on issues of marginalisation, they collected data from students in a particular year group. I consider it necessary to provide a bit of background about how this particular school used the framework. A group of students from the school, and support staff who acted as facilitators, took part in a two-day workshop held in the university. Another school also

took part. The aim of the first day was to explain to the participants - both the facilitators, as well as the students - what the purpose of the training was and to familiarise themselves with a number of possible methods for data collection. An exploration of the difficult concept of marginalisation was carried out, using a video clip and processes of brainstorming with the students, so as to relate the term to their experiences. The specific methods of data collection explored were power maps, visual images, observations and interviews. At this point ethical considerations were also discussed with the students. The framework for addressing marginalisation was also presented to the students on the day.

At the end of the day, each of the two school groups had to come up with a plan and agree the methods they were going to use to explore marginalisation in their own context. Flexibility was given to the students to choose any methods they preferred, or even to suggest new ways of collecting evidence. The students were also asked to choose the methods they were going to use for data collection. It was quite interesting that the students from this particular school decided to be more creative and use additional methods to the ones explored on the day. So, for example, they developed what they called a star chart to explore whether students in their schools feel that they are involved in decision making, instead of using the power map activity, which they considered too time consuming. Also, they decided to develop questionnaires as they had done on other occasions in their school.

After that first day, when the students went back to their schools, they dealt with the first step of the framework - that of collecting data and allowing marginalised voices, as well as issues that possibly relate to marginalisation, to come to the surface. The second day of the workshop, which again took place at the university some weeks later, focused on looking closely at the data collected (the second step of the framework) and planning next steps. Each school group made an informal presentation explaining how they had worked and what their initial thoughts were in relation to the data collected. Then they looked more closely at the data in their school groups, identifying emerging themes and discussing how they would share

that information with other classmates (that would be the third step of the framework). During this process, even though they mainly worked in their school groups, they shared their ideas with the students from the other school, who also contributed to the refinement of their thinking. By the end of the day they also had to decide how they would share the information gathered with other students.

The group of students from the school I am referring to came up with a very interesting idea regarding the third step of the framework. Rather than going into various classrooms and sharing data with their classmates, they set up five different stations in the library, where other students could go and be informed about their project, and also explore further the views that were raised during the first phase of data collection. This idea had taken shape during the second day workshop at the university. However, the actual implementation of it was further discussed afterwards in the school and, with the help of the facilitators, the students managed to get it organised.

The five stations involved the following activities: a brief Powerpoint presentation in order to explain to the other students what the project was about and what the students had done up to that point; At the second station, findings from a questionnaire survey were presented. Here the students presented posters with graphs and pie charts, showing in percentages what they found out by analysing students' responses. They also asked students if they agreed with the overall findings, or if they disagreed in any way. Whilst this was going on, the student co-researchers kept additional notes. The students at the third station presented findings from their observations, using notes to stimulate discussion, and at the fourth station they presented findings from their interview. They prepared posters where they had extracts from their observation notes and their interviews, which highlighted some of the areas that they wanted to explore further. Alongside, these extracts they had a set of questions they asked each group of students to address in order to identify whether others also experienced what they observed and what they discussed in interviews with students. At the final station, a presentation of findings from two activities

was made together: from the star charts and from the use of the photovoice technique. The star charts were presented to the students and they were asked to elaborate on how they felt about their own experiences in their school. In presenting the visual images material the student-researchers came up with a very interesting idea in order to see whether others felt similarly to them. They prepared word cards with the different places in the school that were photographed and asked the group of students who were coming in to put them accordingly to what they believed. It was interesting to see that some of the places that the students felt safe in school, for example, were not perceived as such by all of the other students. This might have been due to the fact that these students were younger than the ones that acted as co-researchers. So, through this third step of the framework by sharing information with others a more in-depth understanding of complex issues was achieved.

In the final step of the framework, the students who worked as co-researchers, got together as a group and identified a set of areas emerging from their analysis of the data. These included the following:

- *Safety issues.* For example, the doors in a particular corridor were highlighted by most of the students as being unsafe, as they can swing and hit pupils coming from the other side. Or, a particular area of the school was identified as having stones and broken glass, which some students were throwing to other students.
- *Seating plans.* The issue of well-behaved able students (this was the phrase used by students themselves) being required to sit with pupils who misbehave came up with regard to seating plans. The well-behaved pupils felt that this affects their learning and they wanted this issue to be discussed and addressed.
- *Individuals being bullied.* Some students expressed concerns about being bullied in the school and the fact that they had not shared this with anyone else up to that point when they talked with the student co-researchers.

Subsequently, these areas of concern were presented, with appropriate supporting evidence from the data, at a meeting with the vice principal of the school. He was clearly impressed with the students' analysis, and how they supported this with evidence from their classmates' views. As a consequence, he tried to find solutions for most of these concerns in consultation with the students. As the students explained, through the discussions that took place at that meeting a set of actions to be taken were determined. So, for example, the vice principal reassured them that he would talk to the caretakers about tidying the area where there were stones and broken glass, as well as putting signs up to deter pupils from throwing them. At the same time, they all agreed that if they saw anyone continuing doing this they would explain the dangers and try to discourage them.

3. ADDRESSING MARGINALISATION

The final step of the framework deals with addressing marginalisation and encouraging inclusive thinking and practice. As illustrated in the examples of the two schools, and in other schools too, marginalisation can be addressed through the use of the framework from three perspectives: first, by taking specific actions regarding individual students, or in relation to issues that create barriers to student participation; secondly, by engaging with *all* students' voices, an approach that was found to be a productive way of addressing marginalisation; and thirdly, by focusing on the involvement of 'forgotten groups of learners' in the process of data collection and analysis.

3.1. Taking specific actions

As I discussed earlier, during the third step of the framework a set of possible actions is likely to be identified. Some of these possibilities may have emerged as the discussions took place, whereas others could have been identified later on, as those involved reflected further on what had occurred. For example, in the primary school one area that emerged that seemed to make some students feel marginalised was that of the way students' work was displayed in the school. A specific

action in regards to that took place. Or, in the secondary school, bullying of individuals emerged as an issue and specific actions were taken to address this issue. Such practical actions were put in place in order to address marginalisation. It has to be pointed out here that this does not necessarily mean eliminating marginalisation, since the concept is so complex as discussed earlier. Consequently, the actions might have to be revised on an ongoing basis in the light of new evidence brought to the surface.

3.2. Giving everyone a voice

The idea of engaging with students' views in research has become a growing trend internationally over the last years. Most of the times, the projects described in publications based around this idea entail engagement with particular groups of learners, and many times, are just limited to a small number of students (e.g. Kaplan, 2008; Lawson, 2010). This is possibly due to various practical constraints, not least that of carrying out a project that is manageable and that does not "disrupt", at least not to a large extent, what is going on in schools. Therefore, usually a group of students is selected and researchers or practitioners explore their views and develop an argument based on what a relatively small number of pupils is saying.

What is quite distinctive about the framework is that it allows and encourages everyone to have a voice. It gives the opportunity to all students in a school, a year group, or a classroom to be heard equally. This, in itself, takes away the stigma of marginalisation that some students might feel.

3.3. Involving 'forgotten students'

In those contexts where groups of students act as co-researchers, as in the example of the secondary school, their selection can be a way of addressing marginalisation.

Usually, when teachers are asked by researchers to nominate students to take part in such initiatives, they choose the ones that are most articulate and confident. In a number of schools that I have worked with, I encouraged

practitioners intentionally to use groups of students that would not be usually chosen, ones that are easily 'forgotten', possibly marginalised too. Sometimes these students are seen as being 'in the middle', i.e. not perceived as being very able, nor of constant concern and likely to receive lots of attention and other opportunities to participate in school activities.

So, for example, in the secondary school described above students were chosen to act as co-researchers because they had not previously been involved in projects. At the end of the project, when I talked to the students, one girl commented:

'I felt really important. 'Cause the same people are chosen all the time and this is really annoying. It is always the high grade students that are chosen. And we are not. We are in the middle. So, when they were coming in the class to take us out I always thought "Yes, not you this time. It is us!". And when we came to the university that was great... They always talk about equal opportunities but it's not. The same kids are chosen all the time. And it is unfair.'

For me, all of this relates to the concept of 'transformability', as defined by Susan Hart and her colleagues in their book, 'Learning Without Limits' (2007). They propose a move away from deterministic views of students' general ability in order to open up possibilities for the transformation of all learners. For me this is why the choice of students is very important and why it is worthwhile giving opportunities to groups of learners that might well be excluded from other similar opportunities. In this way, we can signal to children and young people that we are not making assumptions about their capability. In other words, like Hart and her colleagues, we are refusing to set 'limits' on what they might learn.

4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The process suggested through the framework relates to the idea of action research. Action research has been defined as research by practitioners to solve their own problems, as well as to improve their

professional practice (McKernan, 1996). The process suggested by the framework aims to improve practices in order to offer the best experiences to students in schools. In other words, though the emphasis is on marginalisation - and on issues that relate to it - the framework will allow subtle issues to come to the surface that might be of concern - or that can be improved - to prevent individuals from experiencing marginalisation, or, in other cases, to address issues of marginalisation that are already occurring. In this important sense, the approach can be viewed as making significant contributions to overall school improvement, albeit with a strong commitment to social justice. In offering a critique of educational action research, Hopkins (2008) makes the point that the specification made of processes in the various suggested action research models can be restricting for practitioners. He argues, 'the tight specification of process steps and cycles may trap teachers within a framework which they may come to depend on and which will, consequently, inhibit independent action.' (p.55). I feel that the framework I offer here, though presented as a step by step approach, does offer the flexibility to teachers to adapt each of the steps in a way that suits them and the reality of their school context, as the examples that I have used illustrate. I am also arguing that, through the framework, independent action is encouraged rather than prohibited.

For me, in order for the framework to be used effectively within a school, a strong commitment to engage with students' voices is needed, and, therefore, leadership is a significant issue. In other words, supportive leaders, who will make sure that the process is followed and keep everyone involved committed to the whole framework, are an essential part of the success. In this context I take success to mean an authentic engagement with students' voices and the emergence of democratic dialogue amongst teachers and students.

The framework has a contribution to make here in that it aims to open up opportunities to students to express those views that they might have not dared to do so under other circumstances. However, what is of most importance is for such views to be

heard and acted upon. In all these ways I see the framework as a way of enabling students - particularly those who might experience marginalisation of some kind - to gain a voice and ultimately become more visible within their schools. And through this process the empowerment of students is facilitated. As this occurs, it is likely that the school itself is transformed. As Fielding (2004) argues:

“Transformation requires a rupture of the ordinary and this demands as much of teachers as it does of students. Indeed, it requires a transformation of what it means to be a student; what it means to be a teacher. In effect, it requires the intermingling and interdependence of both”. (p.296)

As we have seen, the use of the framework employs collaborative structures, where practitioners and students share information and, through engaging in dialogues, arrive at collective solutions for confronting marginalisation. In these ways, a greater of interdependence between students is reinforced, as well as interdependence amongst students and adults. Where this occurs we see progress towards what others have defined as an inclusive culture (Dyson, Howes and Roberts, 2004).

As noted above, marginalisation is a complex multi-faceted notion, and therefore, it should not be assumed that following the four-step process will lead to the disappearance of marginalisation. Rather, what was found was that once such an approach is embedded in a school's work, practitioners are likely to become more sensitive to the benefits of listening to what students say and sharing concerns with them in order to find solutions. Therefore, the framework can be viewed as a means of promoting inclusion as being a never-ending process, rather than as a fixed state. Furthermore, it was found that by adopting such an approach the process of dialogue within school contexts can be facilitated. As Lodge (2005) argues, dialogue “is about engagement with others through talk to arrive at a point one would not get to alone” (p. 134). Through such dialogue, the levels of trust amongst the members of a school can increase, ultimately leading to a change in organisational culture.

Though there is a lot of published work around the theme of students' voices and its importance, there is still more work that needs to be done to demonstrate its potential impact on schools. More specifically, more needs to be known about how practitioners can put into practice student voice activities in such a way that enables them to reflect on what is happening in schools, and act upon such issues. In other words, though there are lots of practical guidelines on how to use isolated activities, a systematic way of engaging with students' voices seems to be largely absent.

The framework developed through this study demonstrates how an authentic engagement with students' voices can be achieved in schools and, how through this process issues to do with marginalisation can be addressed. In particular, it presents illustrations of how research knowledge can be constructed in close collaboration with practitioners and students, and as a result, how this can have a direct impact within school contexts.

REFERENCES

- Ainscow, M. and Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education* 29, (2) 106 - 116.
- Anderson, G.L. and Herr, K. (1994) The micro politics of student voices: Moving from diversity of bodies to diversity of voices in schools, in Marshall, C. (Ed.) *The new politics of race and gender*. London: RoutledgeFalmer.
- Armstrong, D., Armstrong, F. and Barton, L. (2000). Introduction: What is this book about, in F. Armstrong, D. Armstrong and L. Barton (Eds.). *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.
- Ballard, K. (1997). Researching disability and inclusive education: Participation, Construction and interpretation, *International Journal of Inclusive Education*, 1, (3), 243-256.
- Booth, T. and Ainscow, M. (1998). *From Them to Us*. London: Routledge.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. and Skidmore, D. (1995). Dialectical analysis, special needs

- and schools as organisations, in C. Clark, A. Dyson and A. Milward (Eds.). *Towards Inclusive Schools?* London: Fulton.
- Corbett, J. (1997). Include/exclude: Redefining the boundaries, *International Journal of Inclusive Education*, 1 (1), pp.55-64.
- Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education: A connective pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Dyson, A., Howes, A. and Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In Mitchell, D. (Ed.) *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*. London: Routledge.
- Farrell, P. (2000) The impact of research on developments in inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), pp.153-162.
- Fielding, M. (2001) Students as radical agents of change, *Journal of Educational Change*, 2 (2), pp. 123-141.
- Fielding, M. (2004) Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30 (2): 295 – 311.
- Fine, M. (1991) *Framing Dropouts: Notes on the Politics of an Urban Public High School*: Albany: Suny Press. Cited in Anderson, G.L. and Herr, K. (1994) The micro politics of student voices: Moving from diversity of bodies to diversity of voices in schools, in Marshall, C. (Ed.) *The new politics of race and gender*. London: RoutledgeFalmer.
- Hart, S., Drummond, M.J. and McIntyre, D. (2007) *Learning without limits*. London:Routledge.
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. Maidenhead: Open University Press.
- Kaplan, I. (2008) Being 'seen' being 'heard': engaging with students on the margins of education through participatory photography, in Thomson, P. (Ed.) *Doing visual Research with children and young people*. London: Routledge.
- Lawson, H. (2010) Beyond tokenism? Participation and 'voice' for pupils with significant learning difficulties, in Rose, R. (Ed.) *Confronting obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive education*. London: David Fulton.
- Lewis, A. (1995). *Children's Understandings of Disability*. London: Routledge.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvement, *Journal of Educational Change*, 6, 125-146.
- McKernan, J. (1996), *Curriculum Action Research* (2nd Edition). London: Kogan Page.
- Messiou, K. (2003) Conversations with children: A pathway towards understanding marginalisation and inclusive education. PhD thesis. University of Manchester.
- Messiou, K. (2006a). Conversations with children: making sense of marginalisation in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (1): 39-54.
- Messiou, K. (2006b). Understanding marginalisation in education: the voice of children. *European Journal of Psychology of Education (Special Issue)*, XXI no.3: 305-318.
- Messiou, K. (2008) Encouraging children to think in more inclusive ways, *British Journal of Special Needs Education*, 35, 1, pp. 26-32.
- Messiou, K. (2011). Collaborating with children in exploring marginalisation: An approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2011.572188.
- Messiou, K. (2012). *Confronting Marginalisation: A framework for promoting inclusion*. London: Routledge.
- Mitra, D.L. (2003) Student voice in school reform: reframing student-teacher relationships, *McGill Journal of Education*, 38 (2), 289-304.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton.
- Rudduck, J. and Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: 'carving a new order of experience', *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), 75-89.
- Sapon-Shevin, M. (1990). Student support through cooperative learning. In Stainback, W. and Stainback, S. (Eds). *Support Networks for Inclusive Schooling*. Baltimore: PaulHBrookes.
- Thomson, P. (2008) (Ed.). *Doing Visual Research with Children and Young people*. London: Routledge.

ARTÍCULO ORIGINAL

El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas¹

Kyriaki Messiou

k.messiou@soton.ac.uk

Universidad de Southampton

RESUMEN: Este artículo se centra en la importancia de establecer un compromiso sólido con la voz del alumnado para comprender y abordar la marginación en las escuelas. Se describirán algunos ejemplos ilustrativos procedentes de la investigación llevada a cabo en distintos centros educativos, a fin de demostrar cómo gracias al uso de un marco de trabajo se pueden tratar cuestiones relativas a la marginación en las escuelas y, de esta forma, facilitar la inclusión. Asimismo, se describirá el proceso de uso del marco y se concluirá el artículo con una discusión sobre cómo abordar la marginación en las escuelas desde tres perspectivas: en primer lugar, mediante acciones específicas con respecto a estudiantes particulares o en relación a cuestiones que supongan una barrera para la participación del alumnado; en segundo lugar, por medio de un compromiso con *todas* las voces del alumnado; y, por último, al concentrar la atención en la implicación de "grupos de alumnos olvidados" en los procesos de recopilación y análisis de datos.

PALABRAS CLAVE: Voz del alumnado; Marginación; Educación Inclusiva; Prácticas inclusivas

Engaging with students' voices: using a framework for addressing marginalisation in schools

ABSTRACT: This paper focuses on the importance of engaging with students' voices in order to understand and address marginalisation in schools. Using illustrative examples from research conducted in schools, the aim is to demonstrate how through the use of a framework, issues related to marginalisation can be addressed in schools and, in so doing, facilitate inclusion. The process of using the framework will be described and the paper will conclude with a discussion about how marginalisation can be addressed in schools from three perspectives: first, by taking specific actions regarding individual students, or in relation to issues that create barriers to student participation; secondly, by engaging with *all* students' voices; and thirdly, by focusing on the involvement of 'forgotten groups of learners' in the process of data collection and analysis.

KEY WORDS: Students voice; marginalization; Inclusive education; Inclusive practice

¹ Traducido por Patricia Alejandro Arias

Fecha de recepción 16/01/2013- Fecha de aceptación 14/04/2013

Dirección de contacto:

Kyriaki Messiou

Southampton Education School

Building 32, Room 1021

University of Southampton, SO17 1BJ

1. INTRODUCCIÓN

Anderson y Herr (1994) señalan que “los estudiantes están por doquier en las escuelas y, aún así, con demasiada frecuencia resultan invisibles a los adultos que allí trabajan” (p.59). Se trata de una referencia al trabajo de Fine (1991) quien sugiere que las escuelas participan en un proceso activo de “silenciamiento” de los estudiantes a través de sus políticas y prácticas con el fin de restar importancia a las contradicciones sociales y económicas. Sin embargo, en los últimos años, el interés por escuchar la voz del alumnado ha ido desplazándose gradualmente hacia el centro de atención de los investigadores educativos. Mientras que gran parte de ese trabajo de investigación ha enfatizado la necesidad de comprometerse con las opiniones del alumnado, la realidad es que la labor empírica que demuestre el impacto de tales compromisos es más bien limitada (p.ej. Fielding, 2001; Mitra, 2003; Rudduck y Flutter, 2000).

En el presente artículo se explica el uso de un marco que puede servir como guía para la investigación colaborativa en las escuelas. El marco coloca la voz del alumnado en el centro de atención, junto con la colaboración entre los profesionales, los estudiantes y los investigadores. Se intenta mostrar que mediante el uso del marco es posible abrir vías de diálogo con los estudiantes y, lo que es más importante, tratar cuestiones de marginación en contextos escolares. En el artículo se explorarán las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se puede utilizar el marco de trabajo para establecer un compromiso con las opiniones del alumnado de las escuelas?
- ¿Cómo pueden las escuelas valerse de las opiniones del alumnado para tratar asuntos de marginación?

2. EL DESARROLLO DEL MARCO

El desarrollo del marco aquí descrito está basado en una serie de ideas teóricas. En primer lugar, está relacionado con las teorías sobre educación inclusiva que ponen énfasis en la calidad de la educación que se proporciona a todos los niños y niñas (Corbett, 1997; Corbett, 2001; Farrell, 2000; Lewis, 1995), y se refieren a cuestiones de derechos humanos, igualdad de oportunidades y justicia social (Armstrong et al., 2000). Por consiguiente, el marco enfatiza la necesidad de dar a *todo* el alumnado una voz, independientemente de sus características o de las etiquetas que se le hayan asignado, para comprender asuntos relativos a la marginación y, en último término, para facilitar una mejora en la calidad de sus experiencias educativas.

En segundo lugar, otra fundamentación sobre la que se ha desarrollado el marco tiene relación con lo que Clark et al. (1995) denominan “el paradigma organizativo de la investigación” con respecto a la educación especial. Clark y sus colegas argumentan que la investigación que sigue este paradigma “está dirigida a identificar cuáles son las características de las escuelas que facilitan respuestas y qué procesos se pueden poner en práctica a fin de generar esas características” (p.79). Con esta formulación en mente, la fundamentación sobre la que se desarrolló el marco sigue un paradigma organizativo. En particular, se contempla la idea de escuchar al alumnado como uno de los procesos que podrían sacar a la luz características importantes para tener éxito a la hora de poner en práctica una educación inclusiva.

Por último, la investigación se basa en un trabajo previo cuyo objetivo era conceptualizar la marginación. En particular, se identificó marginación como cualquiera de estas cuatro situaciones: a) un niño o niña experimenta algún tipo de marginación que es reconocido por casi todo el mundo, incluido el propio menor; b) un menor siente que sufre una marginación pero la mayoría de los demás no lo reconocen como tal; c) un niño o niña se encuentra en lo que parece una situación de marginación pero no lo siente así o no lo considera marginación; y, finalmente, d) un menor sufre marginación pero no lo admite (Messiou, 2003; Messiou, 2006a; Messiou,

2006b). Con respecto a estas cuatro conceptualizaciones, hay que aclarar que no son categorías rígidas en las que colocar con seguridad a un menor que posiblemente esté experimentando una marginación, sino más bien unas sugerencias para concebir la marginación tal y como la experimentan los menores en un determinado contexto escolar. Por tanto, se puede afirmar que no existe un concepto único o definitivo de la marginación, como se demostró en los trabajos anteriormente mencionados, sino que hay múltiples definiciones.

Los temas de marginación se han ido vinculando con la noción de educación inclusiva. En concreto, la inclusión es un término mucho más amplio de lo que se creía en un principio, en el que se engloba cualquier tipo de marginación que se pueda experimentar, independientemente de si se asocia o no con las nociones tradicionales de

"necesidad especial" (Armstrong et al. 2000; Ballard, 1997; Booth y Ainscow, 1998; Mittler, 2000). Sin embargo, lo que se considera marginación y participación en entornos escolares es fundamentalmente complejo. Al mismo tiempo, la marginación en las escuelas es una noción polifacética que hay que examinar muy cuidadosamente en relación con contextos específicos. El marco que se describe aquí tiene como objetivo la comprensión de la marginación y de los temas de inclusión, mediante la atención a cómo perciben los estudiantes lo que ocurre en los centros educativos y qué es lo que piensan al respecto. Por tanto, la atención se centra en contextos específicos y en las relaciones ya existentes en ellos, así como en las percepciones de los estudiantes.

El marco (Messiou, 2012) consiste en un proceso de cuatro pasos como se indica en la Figura 1:

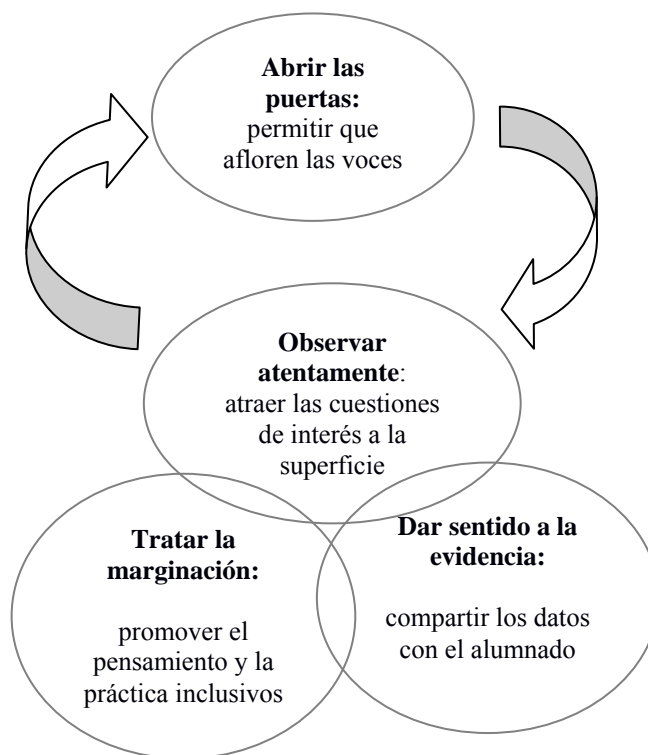


Figura 1: Marco para fomentar la inclusión y abordar la marginación

El marco puede ser utilizado en las escuelas por los investigadores, los profesionales o los estudiantes que adquieran

el rol de coinvestigadores o investigadores. Como se aprecia en la figura, el primer paso se representa aislado mientras que los tres

siguientes se solapan. A continuación, se realizará una descripción de cada uno de los pasos:

Paso 1: Abrir las puertas: permitir que afloren las voces. En este primer paso, se utilizan varias técnicas que permiten sacar a la luz las voces y temas que pueden conducir a la cuestión de la marginación de los estudiantes en la escuela. Dichas técnicas incluyen escenarios, imágenes visuales, dibujos, representación de distintos roles, medidas sociométricas, y demás. Todas pueden describirse como técnicas que sitúan a los alumnos en el punto central y en las que son observados como participantes activos más que como sujetos de investigación.

Paso 2: Observar atentamente: atraer las cuestiones de interés a la superficie. Este paso implica un examen detallado de la información obtenida durante el paso previo a fin de identificar quienes sufren marginación en la escuela, así como cuestiones que podrían conducir a la marginación.

Paso 3: Dar sentido a la evidencia: compartir los datos con el alumnado. En este paso la atención se centra directamente en las cuestiones de marginación que hayan surgido en el paso previo, y resulta crucial asegurar el anonimato de los estudiantes particulares. El paso implica el diálogo entre profesionales, estudiantes e investigadores. A través de este proceso de colaboración y de compartir información se hacen conjeturas y se logra una comprensión más profunda.

Paso 4: Tratar la marginación: promover el pensamiento y la práctica inclusivos. Se puede ver claramente que este último paso se superpone con el anterior. Es muy probable que al compartir los datos y cuestiones que hayan surgido a través de la compilación de información con los estudiantes, estos empiecen a hacer sugerencias sobre cómo tratar algunas de las cuestiones. Los problemas de marginación se abordan para determinar las acciones a realizar a la luz de la evidencia analizada. Una vez más, se requiere la colaboración entre el alumnado, profesionales educativos e investigadores.

En las próximas secciones se describen dos ejemplos que demuestran cómo se puede

aplicar el marco en la práctica de las escuelas; uno proviene de una escuela primaria y el otro, de una escuela secundaria. El marco se utilizó de distinta forma en ambos contextos: en la escuela primaria fue utilizado por la investigadora en colaboración con el alumnado y el profesorado, mientras que en la escuela secundaria fue dirigido por estudiantes que asumieron el rol de coinvestigadores.

2.1. Escuela 1: Trabajo en colaboración con menores y profesorado

Este estudio se realizó en el aula de una escuela primaria de Inglaterra a lo largo de un año académico. El marco fue aplicado por una investigadora. En el primer paso, para sacar a la luz las opiniones de los estudiantes, se realizaron una atenta observación de los participantes y entrevistas individuales con los menores. Se obtuvo el consentimiento de cada estudiante antes de la entrevista (Messiou, 2011). Durante las entrevistas semiestructuradas se emplearon técnicas específicas para facilitar las conversaciones con los niños y niñas. Esas técnicas se han presentado en un trabajo anterior e incluían "mensaje en una botella", el debate de escenarios y sociogramas (Messiou 2003, 2006a, 2008). La duración de las entrevistas era de media hora aproximadamente, todas fueron grabadas y transcritas para el análisis.

Asimismo, se utilizaron imágenes visuales como un recurso para acceder a los pensamientos de los menores respecto a algunos aspectos del aula. El uso de imágenes visuales ha sido tratado en la literatura como una fuente muy efectiva de compromiso con la voz del alumnado (p.ej. Ainscow y Kaplan 2005; Thomson 2008). Para este estudio, se organizó a los menores por parejas y se les pidió que filmasen con una cámara Flip aquellos aspectos de la clase que creían que les ayudaban a aprender, o bien dificultaban su aprendizaje. En este punto, se trataron también temas de consentimiento, más en concreto, se identificó a quienes no querían ser filmados para que no aparecieran en las imágenes. De hecho, solamente un estudiante no quiso que se viera su cara en las filmaciones. Cada pareja tenía la cámara Flip un día y, posteriormente, tenía que presentar a la clase lo que había grabado.

Más tarde, se analizaron los datos recopilados por medio de las fuentes de información anteriores y se identificaron las cuestiones de interés, como se indica en el segundo paso del marco. En este paso, también se registró la opinión del profesor o profesora en relación a los temas que iban aflorando.

En el tercer paso del marco se compartió la información obtenida en el paso previo, tanto con los adultos que trabajaban en el aula como con los menores. Decidir qué aspectos de los datos emplear supuso ya de por sí un reto. Por una parte, debía protegerse el anonimato de los menores y, por tanto, las cuestiones que habían aflorado tenían que ser escogidas con precaución para que los demás estudiantes no estuvieran en posición de adivinar quién había expresado esa visión concreta. Por otra parte, las áreas de interés debían discutirse para así explorar con más detalle lo que pensaban los menores al respecto. Por consiguiente, se aclaró a los participantes, en especial a los niños y niñas, que el objetivo no era averiguar quién dijo qué, sino discutir las cuestiones que determinados individuos habían sacado a la superficie. Así, al principio de la sesión, se acordó con los menores que tratarían de no pensar en quién expresó una visión en particular, sino que más bien se debatirían los temas que se mencionasen. En concreto, los menores trabajaron con su pareja y se les dieron distintos extractos de diversas entrevistas para debatir con la ayuda de una lista de preguntas que servía de guía, que eran las siguientes:

- ¿Cómo crees que se siente el niño o niña?
- ¿Qué podría hacerse de forma distinta para que el niño o niña no se sienta de esa manera?
- ¿Alguien ha estado en una situación similar en la escuela? ¿Puedes darnos un ejemplo?

Después los menores comunicaban su opinión al resto del grupo, lo cual conducía a debates más profundos en los que participaba toda la clase. Las distintas interpretaciones de los datos realizadas por los menores se obtenían mediante este último paso.

Uno de los extractos compartidos con los

estudiantes fue el siguiente:

Investigadora: He visto que fuera del aula, en los pasillos, hay una exposición con los trabajos de los estudiantes... ¿te has parado a mirarlos alguna vez?

Luke: Sí.

Investigadora: ¿Hay algún trabajo tuyo en alguna parte de la exposición?

Luke: No.

Investigadora: ¿Y lo hubo en el pasado?

Luke: No.

Investigadora: ¿Qué opinas de eso?

Luke: No estoy seguro, pero creo que no está bien para todo el mundo porque mmm y si alguien mmm ha hecho un buen trabajo y no lo ponen ahí... todo el mundo debería tener la oportunidad de estar ahí.

En este extracto, todos los menores estuvieron de acuerdo en que este niño debía sentirse triste porque su trabajo no estuviese colgado en la exposición. Además, dos niños del grupo en cuestión afirmaron que sus trabajos tampoco habían estado nunca en la exposición. Como había dicho la profesora antes de las entrevistas, era una política de la escuela que el trabajo de los estudiantes se mostrara en las exposiciones de los pasillos fuera del aula.

Mientras la investigadora realizaba la observación de la escuela, se fijó en que muchos menores miraban las exposiciones en el recreo. Exponer el trabajo de cada niño en un mural puede considerarse una práctica inclusiva que crea un sentido de comunidad, donde cada estudiante siente que se valora su trabajo (Sapon-Shevin 1990). Antes de las entrevistas, en una conversación sobre este tema con la profesora, dijo que ella no creía que los estudiantes prestaran atención a las exposiciones y que la mayoría probablemente

ni siquiera sabía de quién era el trabajo allí expuesto y de quién no. Sin embargo, en las entrevistas de los estudiantes se hizo evidente que sí se fijaban en los murales y que todos sabían de quién eran los trabajos de la exposición.

Cuando el extracto de entrevista anterior se compartió en la sesión grupal, los estudiantes tuvieron una idea muy interesante en respuesta a la pregunta "¿Qué podría hacerse de forma distinta para que el niño o niña no se sienta de esa manera?": propusieron hacer una lista con los nombres de todos y mantener un registro de los autores de los trabajos que se muestran en la exposición, de modo que cuando el trabajo de un compañero o compañera vaya al mural se pueda tachar su nombre y así asegurarse de que todo el mundo tiene la oportunidad de que se exponga su trabajo.

En el debate con toda la clase que siguió, en el que cada grupo presentaba sus ideas, una niña levantó la mano y dijo:

«A mí también me gustaría decir que no deberían ser sólo los trabajos bien hechos los que se pusieran en el mural, sino también, si tú hiciste el esfuerzo y has mejorado, eso también debería tenerse en cuenta».

La profesora intervino inmediatamente y exclamó:

«¡Pero si ya hacemos eso!».

La niña se sonrojó y pareció un poco incómoda. Entonces la investigadora añadió:

«Ese es un punto muy bueno, tus profesores dicen que ya lo hacen, así que es algo sobre lo que vais a tener que pensar si hacéis la lista que acabáis de sugerir. Aseguraos de que tenéis en cuenta si el trabajo de alguien ha mejorado o no».

Tras la sesión, la investigadora habló de este incidente con la profesora y la profesora asistente. La conversación fue muy interesante, ya que intentaban defender sus prácticas y trataban de convencer a la investigadora de que se lo habían explicado a los menores. Esta

respondió que no dudaba de lo que decían ni de que se lo hubiesen aclarado a los niños y niñas. No obstante, las evidencias obtenidas en las entrevistas, y luego el debate que siguió con los menores, habían demostrado que los estudiantes tampoco eran totalmente conscientes de las decisiones del profesorado.

La profesora asistente comentó entonces:

«Sí, puede ser que tengamos que enfatizárselo a los niños una vez más...».

La profesora añadió:

«Sí, pero cuando les pedimos que escogieran lo que iba a la exposición, fueron ellos quienes eligieron los que eran estéticamente mejores que los demás».

Una vez más, hubo que aclararles a ambas que aunque eso hubiera sido así, debía considerarse como una oportunidad para debatirlo más en profundidad con los menores, sobre todo a la hora de plantear los criterios para hacer la lista.

El tercer paso del marco sembró las semillas para el paso final, esto es, abordar la marginación. Por ejemplo, como se vio en el caso anterior, algunos estudiantes observaban que sus trabajos nunca se mostraban en la exposición, a pesar de que les entusiasmaba la idea de verlos allí. Los estudiantes aportaron una sugerencia práctica para asegurarse de que se trataba a todo el mundo de forma justa: preparar una lista y asegurarse de llevar un registro de los trabajos que habían estado en el mural y de sus autores. Por tanto, en este caso, se decidió una acción potencial en el tercer paso. Sin embargo, su puesta en práctica se realizó más tarde, como bien se observó durante una posterior visita a la escuela, en la que se comprobó con satisfacción que los estudiantes utilizaban la lista.

2.2. Escuela 2: Los estudiantes toman el mando

El segundo ejemplo de este planteamiento procede de una escuela de secundaria donde los estudiantes desempeñaron el papel de coinvestigadores y aplicaron ellos mismos el

marco. Centrándose en cuestiones de marginación, recopilaron datos de los estudiantes de un curso determinado. Es necesario proporcionar algunos antecedentes sobre cómo se utilizó el marco en esta escuela en concreto. Un grupo de estudiantes de la escuela, así como personal de apoyo que actuaba como facilitador, participaron en un taller de dos días celebrado en la universidad, en el que también participó otra escuela. El objetivo del primer día era explicar a los participantes, tanto a los facilitadores como a los estudiantes, cuál era el propósito de la instrucción y hacer que se familiarizaran con una serie de posibles métodos de recopilación de datos. Se realizó una exploración del complejo concepto de marginación mediante un videoclip y algunos procesos como tormenta de ideas con los estudiantes para relacionar el término con sus experiencias. En concreto, los métodos de recolección de datos explorados fueron mapas de poder, imágenes visuales, observaciones y entrevistas. En este punto se debatieron también algunas consideraciones éticas con los estudiantes. Ese día se presentó a los estudiantes el marco para abordar la marginación.

Al final del día, cada uno de los dos grupos escolares tenía que diseñar un plan y acordar los métodos que iban a utilizar para explorar la marginación en sus contextos particulares. Los estudiantes disfrutaron de total flexibilidad para elegir cualquier método que prefiriesen, o incluso podían sugerir nuevas formas de recoger evidencias. También debían seleccionar los métodos de que se iban a valer para la recopilación de datos. Los estudiantes de esta escuela en concreto decidieron ser más creativos y emplearon métodos adicionales a los explicados en el día, lo cual resultó muy interesante. Así por ejemplo, elaboraron lo que denominaron una "lista de estrellas" para analizar si los alumnos de su escuela se sentían incluidos en la toma de decisiones, en vez de utilizar la actividad del mapa de poder, por considerar que llevaba demasiado tiempo. Asimismo, decidieron elaborar cuestionarios como ya habían hecho en su escuela en otras ocasiones.

Después de ese primer día, los estudiantes volvieron a sus escuelas y trabajaron con el primer paso del marco, el de recopilar datos y hacer que afloren las voces marginadas, así

como otras cuestiones que posiblemente estén relacionadas con la marginación.

El segundo día del taller, que tuvo lugar de nuevo en la universidad algunas semanas después, se centró en la observación atenta de los datos recopilados, es decir, el segundo paso del marco, y en planificar los siguientes pasos. Cada grupo escolar hizo una presentación informal en la que explicaba cómo había trabajado y cuáles eran sus ideas iniciales con respecto a los datos recogidos. A continuación, los grupos escolares debían observar atentamente los datos para identificar las cuestiones que emergían y debatir cómo compartir esa información con los otros compañeros de clase, lo cual constituiría el tercer paso del marco. Durante este proceso, a pesar de que trabajaban principalmente con su grupo escolar, compartieron sus ideas con los estudiantes de la otra escuela, quienes contribuyeron a pulir sus ideas. Al final del día tenían que decidir cómo compartirían la información recopilada con otros estudiantes.

El grupo de alumnos de la escuela a la que se refiere este artículo aportó una idea muy interesante con relación al tercer paso del marco; en lugar de ir a varias aulas y compartir los datos con sus compañeros, se les ocurrió establecer cinco puestos diferentes en la biblioteca, donde los demás estudiantes podían acudir a informarse sobre su proyecto, y asimismo explorar en profundidad las opiniones formadas durante la primera fase de recopilación de datos. Sin embargo, la puesta en práctica real de los puestos se discutió largamente con la escuela y, gracias a la ayuda de los facilitadores, los estudiantes consiguieron que se organizase.

En los cinco puestos se desarrollaban las actividades descritas a continuación. En el primero, se enseñaba una breve presentación en Powerpoint para explicar a los demás estudiantes de qué trataba el proyecto y qué había hecho el grupo escolar hasta el momento. En el segundo puesto, se mostraban las averiguaciones de una encuesta tipo cuestionario y había carteles con gráficos circulares y de barras que mostraban en porcentajes lo que habían averiguado al analizar las respuestas de los estudiantes. Asimismo, preguntaban a los estudiantes si estaban de acuerdo con las averiguaciones en

general o sí, por el contrario, disentían en algún punto. Mientras esto ocurría, los estudiantes coinvestigadores tomaban más notas adicionales. Los alumnos en el tercer puesto explicaban los descubrimientos fruto de la observación, valiéndose de notas para estimular el debate, y, en el cuarto, se presentaban las conclusiones de las entrevistas. También habían hecho carteles con extractos de sus notas de observación y de sus entrevistas, en los que resaltaban aquellas áreas que querían explorar más. Junto con estos extractos, tenían una lista de preguntas que formulaban a cada grupo de alumnos para identificar si los demás también experimentaban lo que ellos observaron y debatieron en las entrevistas con los estudiantes. En el último puesto, se presentaban de forma conjunta las conclusiones de dos actividades: las listas de estrellas y el uso de la técnica foto-voz. Tras enseñar las listas de estrellas, se les pedía a los espectadores que detallasen qué sentían acerca de sus propias experiencias en la escuela. Para presentar el material de las imágenes visuales, los estudiantes-investigadores tuvieron una idea muy interesante para ver si los demás se sentían de forma parecida a ellos: prepararon tarjetas de palabras con los diferentes lugares de la escuela que habían fotografiado y pidieron al grupo de alumnos que entraba en el puesto que las colocaran según su opinión. Resultó muy curioso ver que algunos lugares de la escuela que los estudiantes consideraban seguros, por ejemplo, no eran percibidos así por todos los demás, quizás debido a que esos alumnos eran más jóvenes que los que actuaban como coinvestigadores. Así, gracias a este tercer paso del marco, al compartir información con otras personas se consiguió una comprensión más profunda de cuestiones complejas.

En el paso final del marco, los estudiantes que trabajaban como coinvestigadores se reunieron en un solo grupo e identificaron un conjunto de áreas de interés que surgieron en sus análisis de los datos. Estas incluían las siguientes:

- *Temas de seguridad.* Por ejemplo, la mayoría de los alumnos había señalado las puertas de un pasillo concreto como peligrosas, ya que el movimiento de vaivén podía golpear a los alumnos que

se acercaban por el lado opuesto. También se señaló una zona concreta de la escuela en la que había piedras y cristales rotos que algunos estudiantes tiraban a otros.

- *Organización de los asientos.* A este respecto surgió la cuestión de que se hiciera sentar a los alumnos capaces y con buen comportamiento (cita textual de los propios estudiantes) al lado de alumnos que se comportaban mal. Los alumnos con buen comportamiento querían que este tema se debatiese y abordase, pues sentían que afectaba a su aprendizaje.
- *Individuos víctimas de acoso escolar.* Algunos estudiantes expresaron su preocupación por estar sufriendo acoso escolar en la escuela, así como por el hecho de que no habían podido compartirlo con nadie hasta el momento en que hablaron con los estudiantes coinvestigadores.

Posteriormente, estas áreas de interés se presentaron, junto con la correspondiente evidencia de los datos que las respaldaba, en una reunión con el subdirector de la escuela, a quien le impresionó claramente el análisis realizado por los estudiantes y el modo en que lo respaldaban con la evidencia procedente de los puntos de vista de sus compañeros. En consecuencia, el vicedirector trató de encontrar soluciones a la mayoría de esas inquietudes y consultarlas con los alumnos. Gracias a las conversaciones mantenidas en ese encuentro se determinaron una serie de acciones a realizar, como bien explicaron los estudiantes más tarde. Así, por ejemplo, el subdirector les aseguró que hablaría con los conserjes sobre el acondicionamiento de la zona con piedras y cristales rotos y que pondría letreros para disuadir a los alumnos de arrojarlos. Del mismo modo, acordaron que si los estudiantes seguían tirando objetos a otras personas, habría que explicarles bien los peligros e intentar convencerles de que no lo hiciesen.

3. ABORDAR LA MARGINACIÓN

El paso final del marco consiste en abordar la marginación y promover el pensamiento y las prácticas inclusivas. Como

ilustran los ejemplos de estas dos escuelas, y también los de otros centros educativos, la marginación puede abordarse mediante el uso del marco en tres perspectivas: en primer lugar, mediante acciones específicas con respecto a estudiantes particulares o en relación a cuestiones que supongan una barrera para la participación del estudiante; en segundo lugar, por medio de un compromiso con *todas* las voces del alumnado, un enfoque que ha resultado ser muy productivo a la hora de tratar la marginación; y, en tercer y último lugar, poniendo especial atención en la implicación de "grupos de alumnos olvidados" en los procesos de recopilación y análisis de datos.

3.1. Tomar medidas específicas

Como se comentó anteriormente, durante el tercer paso del marco suelen identificarse una lista de posibles medidas. Algunas de estas posibilidades pueden haber surgido durante los distintos debates, mientras que otras quizás hayan sido identificadas más tarde, como en el caso de que las personas implicadas necesiten reflexionar más en profundidad sobre lo ocurrido. Por ejemplo, en la escuela primaria, un área de interés que surgió de las entrevistas como elemento que hacía sentir cierto tipo de marginación a los estudiantes era la forma en que se exponían los trabajos de los menores en la escuela, y una vez identificada, se puso en práctica una acción específica para resolverla. Por otro lado, en la escuela secundaria, surgió el acoso escolar a algunos estudiantes como un problema y se tomaron medidas específicas para atajar la cuestión. En ambos casos, tales medidas prácticas se llevaron a cabo para abordar la marginación. Hay que señalar aquí que esto no implica necesariamente la erradicación de la marginación, ya que este es un concepto extremadamente complejo, como ya se dijo previamente. Por consiguiente, las acciones deben ser revisadas con regularidad a la luz de que nuevas evidencias emerjan a la superficie.

3.2. Dar voz a todo el alumnado

En los últimos años, la idea de comprometerse con las opiniones de los estudiantes en investigación se ha convertido en una tendencia creciente a nivel

internacional. La mayor parte de las veces, los proyectos basados en esta idea descritos en publicaciones tratan el compromiso con grupos concretos de alumnos y, con frecuencia, se limitan sólo a un número reducido de estudiantes (p.ej. Kaplan, 2008; Lawson, 2010). Una de las posibles causas quizás sean las diversas limitaciones prácticas, sobre todo la de llevar a cabo un proyecto que sea realizable y no "altere", al menos no a gran escala, lo que sucede en la rutina educativa de la escuela. Por consiguiente, lo habitual es seleccionar a un grupo de estudiantes y que los investigadores o profesionales exploren sus visiones y desarrollen un argumento basado en lo que un número relativamente reducido de alumnos opina.

La característica distintiva del marco de trabajo es que permite y favorece que afloren las voces de *todos*. Da la oportunidad a *todo* el alumnado de una escuela, un curso, o un aula de ser escuchado por igual, lo cual ya de por sí aleja el estigma de marginación bajo el que podrían estar algunos alumnos o alumnas.

3.3. La implicación de "alumnos olvidados"

En contextos en los que los estudiantes actúen como coinvestigadores, como era el caso en el ejemplo de la escuela de secundaria, su selección puede constituir una forma de abordar la marginación

A menudo, cuando los investigadores piden al profesorado que designe a los alumnos para tomar parte en este tipo de iniciativas, suele elegirse a los estudiantes más comunicativos y seguros de sí mismos. En un gran número de escuelas con las que ha trabajado la investigadora del presente artículo se animó a los profesionales deliberadamente a seleccionar grupos de estudiantes que por lo general no serían elegidos, los que son fácilmente "olvidados" y, muy posiblemente, marginados. A veces, se ve a estos estudiantes como situados "en el medio", es decir, no se perciben como menores con buenas capacidades, que merezcan interés constante o sean susceptibles de recibir mucha atención u otras oportunidades para participar en las actividades de la escuela.

Así, en la escuela de secundaria referida,

por ejemplo, los estudiantes fueron elegidos para actuar como coinvestigadores porque no habían estado involucrados en ningún proyecto previamente. Al final del proyecto, se habló del tema con ellos. Una chica comentó:

«Me sentí realmente importante. Porque siempre se elige a la misma gente y me da muchísima rabia. Siempre escogen a los alumnos con notas altas. Y a nosotros no. Nosotros estamos en el medio. Así que cuando venían a sacarnos de la clase pensaba "Sí, esta vez no sois vosotros. ¡Somos nosotros!". Y cuando vinimos a la universidad fue genial... siempre hablan de igualdad de oportunidades pero no es así. Se elige a los mismos chicos todo el tiempo. Y es injusto.»

Todo esto se relaciona con el constructo de "transformabilidad" definido por Susan Hart y sus colegas en el libro *Learning without limits* (2007), en el que proponen un alejamiento de las visiones deterministas de las capacidades generales de los estudiantes para ofrecer la posibilidad de transformarse a todo el alumnado. He aquí la razón porque la elección de los estudiantes es tan importante y por la que merece la pena ofrecer una oportunidad a grupos de estudiantes que podrían ser fácilmente excluidos de otras oportunidades similares. De este modo, se demuestra a los menores y jóvenes que no se hacen presuposiciones sobre sus capacidades. En otras palabras, al igual que Hart y sus colegas, se rechaza fijar unos "límites" a su aprendizaje.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proceso que se propone en el marco de trabajo está relacionado con la idea de la investigación-acción. La investigación-acción ha sido definida como la investigación que realizan los mismos profesionales para resolver los problemas propios de su campo, así como para mejorar la práctica profesional (McKernan, 1996). El proceso recogido en el marco aspira a mejorar las prácticas a fin de ofrecer al alumnado de las escuelas las mejores experiencias. Dicho de otro modo, aunque el énfasis se pone en la marginación y en asuntos relacionados con ella, el marco permitirá que

salgan a la superficie otros temas más sutiles que podrían resultar de interés, o que se pueden mejorar para evitar que los menores sufran marginación o, en otros casos, para abordar problemas de marginación ya en curso. En este sentido, puede considerarse que el enfoque hace contribuciones significativas a la mejora escolar en general, si bien el mayor compromiso es para con la justicia social. Hopkins (2008) realizó una crítica de la investigación-acción en educación en la que señala que los procesos utilizados en los diferentes modelos de investigación-acción propuestos puede resultar restrictivos para los profesionales, pues según argumenta «la estricta especificidad de las fases y ciclos del proceso puede atrapar al profesorado en un marco del que pueden llegar a depender y que, por consiguiente, inhibirá cualquier acción independiente» (p.55). El marco que se propone aquí, aunque se presente con un enfoque paso a paso, ofrece al profesorado la flexibilidad requerida para adaptar cada una de las fases para que se ajuste a sus necesidades y a la realidad de su contexto escolar, como ilustran los ejemplos utilizados. Asimismo, se puede argumentar que a través del marco se fomenta más que se prohíbe la acción independiente.

Para que el uso del marco en una escuela sea efectivo, es necesario un firme compromiso de implicación con las voces del alumnado y, por tanto, el liderazgo es una cuestión muy significativa. En otras palabras, una parte esencial del éxito es contar con unos líderes comprensivos que se aseguren de que el proceso se sigue correctamente y que mantengan a los implicados involucrados en la totalidad del marco. En este contexto, el éxito se entiende en el sentido de un auténtico compromiso con la voz del alumnado y la aparición de un diálogo democrático entre profesorado y alumnado.

El marco puede contribuir a ello, ya que está enfocado para brindar a los estudiantes la oportunidad de comunicar unas opiniones que tal vez no se atreverían a expresar bajo otras circunstancias. Sin embargo, lo más importante es que esas visiones sean escuchadas y reviertan en las acciones correspondientes. En todos estos sentidos, el marco puede considerarse una herramienta que permite a los estudiantes, en particular a aquellos que quizás

sufren algún tipo de marginación, tener voz y, en último término, hacerse más visibles dentro de la escuela. A través de este proceso se facilita que los alumnos adquieran más poder. A medida que esto suceda, es probable que la propia escuela se transforme. Como Fielding (2004) aduce:

“La transformación requiere una ruptura con lo tradicional, para lo cual se necesita tanto del profesorado como del alumnado. De hecho, requiere una transformación del significado de ser estudiante; del significado de ser profesor. En realidad, requiere de la mezcla e interdependencia de ambos” (p.296).

Se ha mostrado que el uso del marco emplea estructuras colaborativas en las que profesionales y estudiantes comparten información y, por medio de diálogos, llegan a soluciones colectivas para afrontar la marginación. De este modo, se refuerza una mayor interdependencia entre estudiantes, así como la interdependencia entre estudiantes y adultos. Cuando esto ocurre, se aprecia un progreso hacia lo que se ha definido como una cultura inclusiva (Dyson, Howes y Roberts, 2004).

Como ya se dijo anteriormente, la marginación es una noción compleja y polifacética y, por lo tanto, no se debe asumir que seguir el proceso de cuatro pasos conducirá la erradicación de la misma. No obstante, se ha descubierto que una vez integrado el enfoque en la labor de una escuela, es probable que los profesionales se vuelvan más sensibles a los beneficios de escuchar lo que opinan los estudiantes y de compartir los problemas con ellos a fin de encontrar soluciones. Así pues, el marco puede considerarse un medio de promover la inclusión, que consiste en un proceso que nunca termina, y no en un estado fijo. Además, se observó que al adoptar dicho enfoque se facilita el proceso de diálogo en contextos escolares. Como argumenta Lodge (2005), el diálogo «consiste en un compromiso con otras personas para conseguir mediante la conversación llegar a un punto a donde uno no llegaría solo» (p.134). Ese diálogo puede aumentar el nivel de confianza entre los miembros de una escuela y conducir en última

instancia a un cambio en la cultura organizativa.

Aunque hay mucha literatura publicada acerca del tema de la voz del alumnado y su importancia, hay aún mucho trabajo por hacer para demostrar el potencial impacto en las escuelas. En concreto, se necesita saber más sobre cómo los profesionales pueden poner en práctica actividades centradas en la voz del alumnado, de modo que les permita reflexionar sobre lo que ocurre en las escuelas y actuar sobre esas cuestiones. Dicho de otro modo, aunque hay muchas guías prácticas sobre cómo usar las actividades aisladas, parece que aún no existe ninguna forma sistémica de implicarse con las voces del alumnado.

El marco de trabajo desarrollado a lo largo del presente estudio demuestra cómo se puede conseguir un compromiso real con la voz del alumnado en las escuelas, y cómo a través de ese proceso se pueden abordar las cuestiones relacionadas con la marginación. En concreto, ilustra claramente cómo es posible construir un conocimiento basado en investigación mediante la estrecha colaboración con profesionales y estudiantes, y cómo este puede ejercer un impacto directo en los contextos escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. y Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education* 29, (2) 106 - 116.
- Anderson, G.L. y Herr, K. (1994) The micro politics of student voices: Moving from diversity of bodies to diversity of voices in schools, en Marshall, C. (Ed.) *The new politics of race and gender*. London: Routledge Falmer.
- Armstrong, D., Armstrong, F. y Barton, L. (2000). Introduction: What is this book about, en F. Armstrong, D. Armstrong y L. Barton (Eds.). *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.
- Ballard, K. (1997). Researching disability and inclusive education: Participation, Construction and interpretation, *International Journal of Inclusive Education*, 1, (3), 243-256.

- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From Them to Us*. London: Routledge.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. y Skidmore, D. (1995). Dialectical analysis, special needs and schools as organisations, En C. Clark, A. Dyson y A. Milward (Eds.). *Towards Inclusive Schools?* London: Fulton.
- Corbett, J. (1997). Include/exclude: Redefining the boundaries, *International Journal of Inclusive Education*, 1 (1), pp.55-64.
- Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education: A connective pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Dyson, A., Howes, A. y Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. En Mitchell, D. (Ed.) *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*. London: Routledge.
- Farrell, P. (2000) The impact of research on developments in inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), pp.153-162.
- Fielding, M. (2001) Students as radical agents of change, *Journal of Educational Change*, 2 (2), pp. 123-141.
- Fielding, M. (2004) Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30 (2): 295 – 311.
- Fine, M. (1991) *Framing Dropouts: Notes on the Politics of an Urban Public High School*: Albany: Suny Press. Citado en Anderson, G.L. y Herr, K. (1994) The micro politics of student voices: Moving from diversity of bodies to diversity of voices in schools, in Marshall, C. (Ed.) *The new politics of race and gender*. London: RoutledgeFalmer.
- Hart, S., Drummond, M.J. y McIntyre, D. (2007) *Learning without limits*. London:Routledge.
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. Maidenhead: Open University Press.
- Kaplan, I. (2008) Being 'seen' being 'heard': engaging with students on the margins of education through participatory photography, En Thomson, P. (Ed.) *Doing visual Research with children and young people*. London: Routledge.
- Lawson, H. (2010) Beyond tokenism? Participation and 'voice' for pupils with significant learning difficulties, En Rose, R. (Ed.) *Confronting obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive education*. London: David Fulton.
- Lewis, A. (1995). *Children's Understandings of Disability*. London: Routledge.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematizing student participation in school improvement, *Journal of Educational Change*, 6, 125-146.
- McKernan, J. (1996), *Curriculum Action Research* (2nd Edition). London: Kogan Page.
- Messiou, K. (2003) Conversations with children: A pathway towards understanding marginalisation and inclusive education. PhD thesis. University of Manchester.
- Messiou, K. (2006a). Conversations with children: making sense of marginalisation in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (1): 39-54.
- Messiou, K. (2006b). Understanding marginalisation in education: the voice of children. *European Journal of Psychology of Education (Special Issue)*, XXI no.3: 305-318.
- Messiou, K. (2008) Encouraging children to think in more inclusive ways, *British Journal of Special Needs Education*, 35, 1, pp. 26-32.
- Messiou, K. (2011). Collaborating with children in exploring marginalisation: An approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2011.572188.
- Messiou, K. (2012). *Confronting Marginalisation: A framework for promoting inclusion*. London: Routledge.
- Mitra, D.L. (2003) Student voice in school reform: reframing student-teacher relationships, *McGill Journal of Education*, 38 (2), 289-304.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: 'carving a new order of experience', *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), 75-89.
- Sapon-Shevin, M. (1990). Student support through cooperative learning. En Stainback, W. y Stainback, S. (Eds). *Support Networks for Inclusive Schooling*. Baltimore: PaulHBrookes.
- Thomson, P. (2008) (Ed.). *Doing Visual Research with Children and Young people*. London: Routledge.

ARTÍCULO ORIGINAL

Una formación compartida entre familias y profesores para el desarrollo de grupos de apoyo mutuo

Carmen Gallego Vega

mcgv@us.es

Universidad de Sevilla (España)

RESUMEN: Este artículo presenta parte de una investigación I+D+i en desarrollo en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España) titulada: “Escuelas que caminan hacia la Inclusión Educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio” que tiene como meta, entre otras, la mejora escolar a través de la creación, formación y desarrollo de Grupos de Ayuda Mutua (GAM) en cada uno de los colectivos que forman la comunidad educativa: profesores, familia y alumnos.

Presentamos un análisis transversal de la Segunda fase del Proyecto: “El Seminario Formativo” realizado para la creación y formación de los GAM en cada uno de los 5 centros participantes. Con ello pretendemos poner de relieve la importancia y adaptación del proyecto y del proceso formativo a cada contexto señalando algunas conclusiones relevantes sobre su desarrollo.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva, Apoyo Inclusivo, Colaboración, Participación educativa.

Shared training between families and teachers for the development of mutual support groups

ABSTRACT: This article presents part of an ongoing investigation I+D+I in Autonomous Community of Andalusia (Spain), entitled "Schools walking toward the inclusive education: working with the local community, student's voices and educational support to promote change" which aims, among others, school improvement through the creation, training and development of Mutual Support Teams (GAM) in each of the groups that make up the educational community: teachers, family and students.

We present a cross-sectional analysis of the second phase of the project: The training seminar conducted the creation and training of GAM in each of the 5 participating schools. Our aim is to highlight the importance and to adapt the project to each of the educational contexts, pointing to some important conclusions about its development.

KEYWORDS: Inclusive Education, Inclusive Support, Collaboration, Educational participation.

Fecha de recepción 01/07/2013- Fecha de aceptación 29/09/2013
Dirección de contacto:
Carmen Gallego Vega
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla
C/ Pirotecnia s/n

1. INTRODUCCIÓN

Como algunos autores señalan, el asumir una Educación Inclusiva conlleva el establecer nuevos cauces de participación y diálogo entre los distintos sectores educativos en el contexto del apoyo y el aprendizaje (Parrilla, 2003; Puigdellivol y Ríos, 2008; Davis, 2013). Por ello, el análisis, conocimiento y situación actual de las estructuras y sistemas de apoyo en las escuelas y centros escolares es una cuestión fundamental aunque controvertida a la hora de abordar cambios y mejoras en las mismas. También desde distintos ámbitos (éticos, ideológicos, políticos, sociales, culturales e incluso económicos) la mejora del Sistema Educativo pasa por el cuestionamiento de conocer cuáles son los modelos de apoyo que se desarrollan y cuáles los que contribuyen a la mejora escolar en general. El análisis y estudio de los modelos y estrategias de apoyo que se desarrollan en los centros educativos nos ayuda a comprender y conocer el alcance, sentido y consecuencias de estos modelos en las vidas, tanto personal como profesional de las personas (alumnos, padres y profesores) implicados en procesos y situaciones de apoyo vividas en los contextos escolares. Investigaciones previas llevadas a cabo para conocer los procesos de inclusión/ exclusión en nuestras escuelas (Susinos, 2009; Moriña Díez, 2010; Parrilla, Gallego y Moriña, 2010; Rojas, Susinos y Calvo, 2012; Slee, 2013) señalan que los modelos, sistemas, estructuras y estrategias de apoyo que las escuelas asumen facilitan o impiden que se desarrollen procesos de inclusión educativa. Entre los supuestos conceptuales, metodológicos y didácticos en los que se apoya la Educación Inclusiva destacamos la importancia que tiene para el desarrollo de la misma, la colaboración y apoyo entre los distintos agentes educativos frente al modelo individualista, experto y balcanizado de los procesos de apoyo tradicionales (Aincow y Sandill, 2010; Gallego 2011; Davis, 2013)

En este mismo sentido, la revisión de literatura en el ámbito del Apoyo social sobre autoayuda y ayuda mutua señala el reconocimiento creciente y las enormes posibilidades que se pueden derivar de activar las redes naturales de apoyo existentes en toda institución como recurso de apoyo a los propios participantes (Echeita, Simón y Sandoval, 2013). Así, la perspectiva del Apoyo Comunitario nos ofrece una visión distinta y amplia del apoyo que supone la posibilidad de generar en la comunidad educativa nuevos puntos de vista, estrategias y alternativas creativas y contextualizadas a los problemas que en su seno se presentan, y dota a los miembros de la misma para resolver o encauzar los procesos de mejora educativa (Davis, 2013). En el ámbito educativo esto ha supuesto el inicio de experiencias que desarrollan procesos colaborativos (entre profesorado, alumnado y familias como herramienta de aprendizaje, formación, trabajo y apoyo en las escuelas) y propician la creación de estructuras y espacios para ello. Desde este planteamiento, en el campo de la educación inclusiva la creación y desarrollo de los Grupos de apoyo entre profesorado (GAEP) (Daniels y Norwich, 1992; Creese, Daniels y Norwich, 1997; Parrilla y Daniels, 1998; Parrilla y Gallego, 2001; Gallego Vega, 2002) como antecedentes a este proyecto que presentamos, ha aportado una visión nueva sobre los procesos de apoyo, entendiendo que los mismos no son una acción dirigida exclusivamente a alumnos, ni tarea de especialistas, sino una tarea institucional y colegiada que compete a toda la comunidad educativa. Alejado del modelo experto centrado en el alumno, los Grupos de Ayuda Mutua se constituyen en una estructura de apoyo colaborativa que por sus características estructurales y metodológicas y los beneficios que aportan, pueden adaptarse a distintos contextos y desarrollarse por distintos colectivos comprometidos con la educación inclusiva. (Bedward y Daniels, 2005; Daniels y Cole, 2010; Daniels y Hedegaard, 2011; Gallego Vega, 2011). La línea de pensamiento e investigación sobre la necesidad de adoptar modelos y prácticas de apoyo que respeten el principio de equidad y contribuyan a incrementar los procesos de participación aporta esta perspectiva más amplia, democrática e integradora del apoyo, que incide y trabaja en y

con la comunidad educativa, pudiendo ubicarse en todos los colectivos y contextos educativos como han señalado los trabajos de Villa y Thousand (1999); Pugach y Johnson (2002); Nieto y Portela (2006); Rodríguez Romero (2006) y Huguet (2009).

El trabajo que se desarrolla en el seno de los GAM está basado también en el aprendizaje entre iguales, en el que se establece una relación entre tres o más participantes con un objetivo común, conocido y compartido. Para que se produzca un aprendizaje entre iguales las actividades o tareas deben ser significativas y vitales, deben conectar con las necesidades de las personas implicadas en las mismas. Esto significa que las actividades han de responder a sus necesidades, han de conectar con su situación, su edad y sus conocimientos de partida (Cowie y Fernández, 2006; Huguet, 2009). Así, en palabras de Durán y Sánchez (2012), se garantiza el sentido de lo aprendido en las situaciones de aprendizaje entre iguales. Y por último se logra que las actividades en sí mismas sean un recurso para atender a las necesidades de los participantes. En nuestro caso, se desarrolla un modelo cíclico de análisis encaminado a la resolución o encauzamiento del problema que presenta la persona (profesor/es, padre/madre o alumno/os) que acude al GAM, a través del cual construyen una visión consensuada de la situación problemática, se toman decisiones sobre las estrategias a adoptar y se realiza un seguimiento del proceso de desarrollo de las mismas.

Por último, en relación a la formación del profesorado en atención a la diversidad, numerosos estudios ya conocidos apuntan a un modelo formativo emergente de la propia práctica (Booth y Ainscow, 2011; Echeita y Ainscow, 2011), es decir, un modelo formativo que nos haga analizar y reflexionar sobre las concepciones sobre la diversidad, los principios éticos que le guían y las actitudes hacia la mejora educativa, como señalan Echeíta, Simón, López y Urbina (2013). Analizando nuestra propia práctica podemos identificar estrategias y procesos educativos que responden a modelos conceptuales inclusivos o excluyentes, por ello una formación que parta de la realidad vivida en cada institución y aula aporta una visión práctica de los procesos de mejora e innovación en educación. En este

sentido, la modalidad de formación en centro por la que hemos optado en nuestro proyecto, nos permite ayudar al profesorado, familia y alumnos a identificar dónde se sitúan con respecto a sus valores, principios y actitudes hacia la diversidad así como conocer qué prácticas y estrategias utilizan que contribuyen o no a mejorar la atención a la diversidad. Desde este análisis cobra sentido la formación, creación y desarrollo de los GAM en cada centro participante.

1. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño e instrumentos metodológicos que hemos adoptado se encuadran en las investigaciones cualitativas en general, y en particular en los estudios con una orientación interpretativa y participativa. En nuestro contexto profesional, este modelo de investigación nos aporta conocimiento de fenómenos singulares y únicos que como mínimo ayuda a comprender mejor la realidad educativa, y como meta máxima mejorarla. Por ello, pretendemos como objetivo fundamental, generar procesos emancipatorios entre los participantes en el estudio, que sean ellos los que aprendan y desarrollen procesos de mejora en el ámbito del apoyo (Gallego Vega, 2012).

La selección de los centros participantes respondió a un muestreo intencional, en el que tuvimos en cuenta criterios fundamentales como la existencia de una cierta orientación inclusiva en el centro o que compartiera y/o trabajara desde planteamientos colaborativos (Bartolomé, 1986).

El diseño del estudio contempla el desarrollo de tres grandes fases que a su vez entrañan distintas subfases y tareas que configuran y dan sentido a nuestra investigación (Figura 1). Las fases de las que consta este proyecto, tratan de recoger todos los momentos para la puesta en marcha, formación y desarrollo del GAM, desde la propuesta de creación del GAM y su inicio en el centro con el desarrollo del seminario formativo donde se realizará la evaluación de necesidades sobre el apoyo, hasta la evaluación final del proyecto con la redacción de informes. Durante todo el proceso, y especialmente en el desarrollo del GAM, se llevará a cabo el seguimiento y asesoramiento a los participantes en el proyecto en cada uno de los centros.

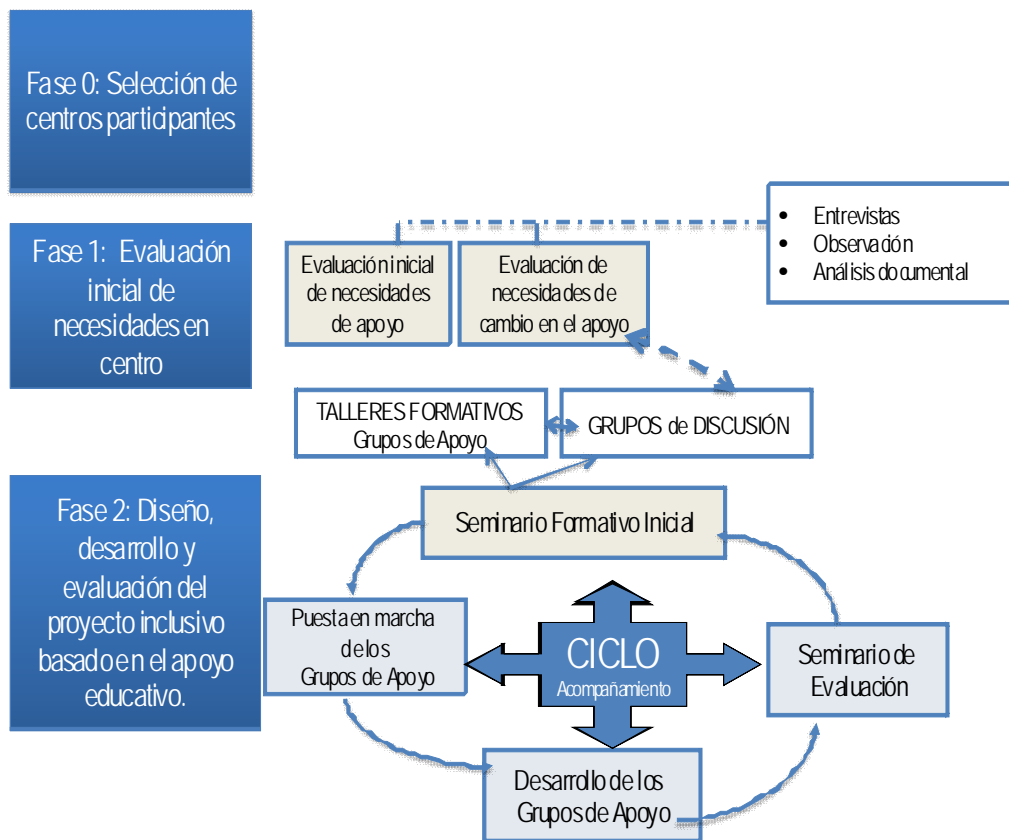


Figura 1: Diseño Metodológico del Proyecto (García, Cotrina y Gallego, 2013).

Actualmente participan en el proyecto 5 centros de distintas etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria) pertenecientes a tres provincias andaluzas: Sevilla, Cádiz y Málaga. Cada centro, en función de sus posibilidades y características contextuales, han desarrollado como mínimo un GAM entre profesores (5 GAM entre profesores en total); dos centros han desarrollado dos GAM entre padres/madres (2 GAM de padres) y sólo uno de los 5 centros un GAM entre alumnos (1 GAM entre alumnos).

Las técnicas de recogida de datos utilizadas en cada una de las fases respondieron a la adecuación de las mismas a la naturaleza de nuestro estudio y a los objetivos planteados. Hemos utilizados entrevistas grupales e individuales, observaciones participantes, recogida y estudio de documentación de los centros, relatos y reflexiones realizadas por los propios participantes, hojas de registro de

casos, fotos y vídeos de las sesiones formativas.

El análisis de datos de los materiales y artefactos generados en la investigación se realiza siguiendo las pautas clásicas de análisis de contenido. Esto supone la generación inductiva de categorías y códigos de análisis permite, entre otras bondades, el estudio comparativo intra e inter-grupos y centros. El sistema de categorías se caracteriza por ser mixto e inductivo, incluyendo una codificación múltiple (temática, descriptiva, evolutiva e interpretativa). Para facilitar el manejo de la información procedente de cada fase y grupo, utilizamos el programa de análisis de datos informático MAXQDA.

2. RESULTADOS

En este apartado presentamos los primeros resultados del Seminario Formativo Inicial del proyecto. Estos resultados son parte del análisis

transversal que estamos realizando actualmente de los 5 centros participantes en el proyecto.

2.1. Estructura del Seminario Formativo Inicial

Las investigaciones y experiencias llevadas a cabo anteriormente sobre el apoyo entre colegas asumen la necesidad de un proceso formativo previo o simultáneo a la puesta en marcha de los Grupos de apoyo mutuo, así como de la existencia de un asesoramiento al proceso durante las primeras etapas de implantación (Creese, Daniels y Norwich, 1997, Parrilla y Gallego, 2001; Gallego, 2002). La formación previa que adquieren los participantes en el Seminario Formativo Inicial es necesaria y relevante porque es el lugar, espacio y tiempo donde los participantes adquieren y reflexionan sobre los principios y sentido del modelo de apoyo colaborativo. Es un proceso que tiene como meta (más que adquirir conocimientos o información sobre el proyecto), que los participantes “crean y vivan” el modelo de apoyo entre iguales y se apropien del proyecto.

Por ello articulamos un proceso formativo global, en el que no sólo adquiere relevancia la formación inicial, sino que tanto el proceso de puesta en marcha del proyecto como su desarrollo a lo largo del primer año de experiencia, se consideran como un tiempo formativo apoyado y asesorado por un equipo de coordinación, compuesto por formadores y asesores externos (investigadores y asesores de los Centros de Formación del Profesorado).

En esta sub-fase identificamos dos momentos o acciones formativas:

A) **Seminarios Formativos** para cada centro: uno de formación inicial y otro de evaluación al finalizar el año. Estos seminarios, tienen que reunir unas características estructurales y de tratamiento del contenido que permitan el desarrollo de habilidades comunicativas adaptadas a cada colectivo y utilicen la reflexión y apoyo mutuo como estrategias formativas.

Los dos Seminarios desarrollados, si bien marcan dos situaciones formativas distintas (con objetivos y contenidos diferenciados), conforman un sistema que unido con el

proceso de acompañamiento y asesoramiento, proporciona a los participante una visión de conjunto y pertenencia a un proyecto común.

B) **Acompañamiento y asesoramiento del proyecto** en centro: como parte del trabajo de formación e investigación cada GAM está acompañado por un investigador a lo largo del desarrollo del proyecto, asistiendo a reuniones con los componentes de cada GAM y en cada centro.

2.2. Contenidos y Desarrollo del Seminario Formativo Inicial

Como ya se ha señalado antes de la puesta en marcha de los GAM en los centros llevamos a cabo un Seminario Formativo Inicial. Tres fueron los objetivos generales que nos planteamos para este Seminario:

- Familiarizar a los participantes con los conceptos y los principios de los grupos de apoyo mutuo.
- Desarrollar conocimientos y experiencias para ofrecer un apoyo práctico y coherente.
- Diseñar un Grupo de Apoyo Mutuo entre profesores y otro grupo de apoyo entre padres.

Este Seminario Formativo se realizó en cada uno de los centros participantes en el proyecto; en 4 de estos centros la formación se hizo conjunta entre profesores y padres/madres a petición de los mismos profesores, en el quinto centro asistieron sólo los profesores debido a la ausencia de participación de los padres en el centro (carecían incluso de AMPA).

Para ello se organizaron varias sesiones dirigidas a la comunidad educativa (profesores y padres/madres) del centro, independientemente de que luego formaran parte o no de los grupos en sí. También era un objetivo de este seminario difundir el proyecto en la comunidad educativa, por ello la convocatoria se hizo extensiva a otros agentes como asesores y orientadores de la zona. Además estas sesiones nos permitieron dar a conocer el Modelo de Apoyo a todas las personas que voluntariamente accedieron a participar, sembrando así una semilla de

necesidad de apoyo en los futuros demandantes al GAM.

Generalmente, se tiende a diferenciar una parte teórica (fundamentación del proyecto) y una parte práctica (desarrollo del proyecto en la escuela). Esta suele ser la estructura formal, o la estructura más habitual de implantación de un proyecto. En el caso que nos ocupa no ha sido así exactamente, ya que aunque iniciamos el proyecto con este Seminario Formativo, a lo largo del desarrollo del proyecto en los centros se han ido desarrollando simultáneamente en el tiempo la parcela formativa y la implantación del proyecto.

Las sesiones formativas se desarrollaron en general en dos tardes, para cada centro diseñamos una estructura y tiempo que se ajustara a las necesidades propias de cada entorno y comunidad. El contenido del Seminario se centraba en que los profesores participantes se apropiaran del sentido de los GAM como hemos señalado en el punto anterior, que adquirieran las destrezas necesarias para afrontar los retos que se les iban a plantear en sus escuelas, que reflexionaran y analizaran la forma de llevar a cabo el proyecto en sus centros, con sus ventajas, inconvenientes, etc.:

“... lo interesante de esa formación es que no fue excesiva, es decir que no fue un cuerpo teórico eh... perfectamente delimitado y... explicado, sino que fue aportar una serie de líneas de por dónde podría ir... desde un punto de vista organizativo propiamente dicho, desde el espíritu basado en la experiencia... y nos ha servido de guía. Posiblemente en un momento posterior habrá que recoger y explicitar más lo que podría ser el sostenimiento teórico de la experiencia ¿no?, pero que tal y cómo está explicada a nosotros nos ha servido para eso, para no vernos encasillados en ninguna cosa y empezar a trabajar” (Profesor Miembro de un GAM)

Todos estos contenidos se desarrollaron a través de actividades de simulación de grupo, análisis de casos prácticos, debates y puesta en común de reflexiones de grupo, etc., de hecho, los profesores declaran que lo que más le gustó de este periodo formativo fueron las actividades de simulación que hicieron sobre las sesiones de trabajo de los GAM:

“La parte práctica del Seminario consistió en una serie de simulaciones de intervención de un Grupo de Apoyo Mutuo en una escuela. Fue muy divertido y al mismo tiempo clarificador” (Profesor participante en el Seminario).

“...las prácticas, los casos que se presentaron” (Madre-Miembro de un GAM).

Uno de los contenidos que más se trabajaron en este Seminario fue el sentido de los Grupos de Apoyo, como un grupo colaborativo entre profesores, padres o alumnos pero nunca como un grupo de expertos, de especialistas. Los profesores, en este caso, han asumido esta idea, de tal manera que en todas las sesiones de apoyo que posteriormente desarrollaron, ha estado presente el sentido que tenían que tener los Grupos de Apoyo entre Profesores:

“... nos ha venido muy bien, porque en las reuniones que hemos tenido con los distintos casos que se han presentado ha estado presente siempre, de hecho en un momento determinado alguien en el centro planteó que los GAM deberían ser de otra manera, y sin embargo, dado que en el momento de la formación quedó suficientemente claro qué es lo que pretendía, no entramos en ninguna crisis, sino que esto (el GAM) tiene que ser así, nos parecía que queda bien, que estaba bien que fuera así” (Profesor Miembro de un GAM)

También han transmitido esta idea al resto de los profesores del centro, así por ejemplo, El Jefe de Estudios de un centro señala que para el desarrollo de futuros GAM en los centros, es necesario que los miembros adquieran una sólida formación en el tema de la colaboración:

“Los componentes de los GAM necesitan el asumir la colaboración, porque si no se asume la colaboración y tú asumes allí (en las sesiones de apoyo) un papel distinto, pues la gente no lo aceptaría, vamos evidentemente necesitarías una formación sobre todo los promotores ¿no?, la gente que empieza con este tema debe, ellos... los tres o los cuatro, deben tener asumido el rol de... colaborativo, porque sino ... si tú te pones a poner distancias o a dar un lado o por otro, la cosa no marcharía” (Jefe de Estudios de un centro participante)

Los miembros del GAM señalan como algunas de las conclusiones y aportaciones de este Seminario Formativo Inicial:

- El trabajo colaborativo entre profesores no se desarrolla de la noche a la mañana.
- La importancia de valorar la experiencia docente del profesorado.
- La autonomía del centro para resolver sus problemas.
- La reflexión de la práctica como recurso para la formación docente.

2.3. Sentido del Proyecto GAM en los centros participantes

Aunque las bases o supuestos teóricos de los que parte el Grupo de Apoyo Mutuo sean comunes en todos los centros que desarrollan la experiencia, el sentido que adquiere el proyecto en cada centro es distinto en cuanto que se “contamina” de la cultura, valores y experiencia que el propio centro añade, dotando de un significado único a cada proyecto.

Así mismo, la composición de los miembros de cada GAM ha sido distinta en función de las necesidades de cada contexto, aunque ha prevalecido la composición de tres miembros en cada grupo, ha habido variaciones como por ejemplo formar 2 GAM en un IES participante para atender la demanda de los profesores demandantes (dividido en dos turnos). En general el Grupo de Apoyo ha estado formado por tres miembros según colectivo (profesores, padres, alumnos). A lo largo de estos dos años de experiencia del proyecto ha habido cambios en la composición de los GAM, ya que teóricamente los miembros del GAM tienen que cambiar para que no se convierta o se perciba como un grupo de expertos, sin embargo los cambios que se han dado no han influido en el sentido y finalidad que el GAM tiene para los centros, como señala un profesor demandante de un GAM:

“yo en principio pienso que está bien (la composición de los miembros del GAM), que no hay ningún problema que igual da..., que ahora mismo a mí me resulta indiferente el que sea (cualquier profesor), porque como

estamos hablando de personas y como todo el mundo va allí con la misma preparación, con la misma maleta cultural, con la misma maleta de experiencias, pues no creo (cambio de miembros) que eso afecte mucho” (Profesora Demandante de un GAM).

Este grupo de compañeros se establece como un grupo de apoyo que ayuda a cualquier profesor del centro a resolver o encauzar colaborativamente los problemas que se puedan presentar en el desarrollo de la profesión, y así es definido por uno de sus miembros:

“El GAM lo que es, es un ámbito, un espacio de diálogo, de colaboración entre un grupo de compañeros para darle solución de conjunto, para darle solución a un problema, solución que no tiene que llevarla a la práctica el grupo, sino la persona que viene con el problema” (Profesora Miembro de un GAM).

Para los miembros de este GAM, el sentido que adquiere el proyecto en su centro se distingue claramente del apoyo tradicional cuyos supuestos teóricos y prácticos parten de una visión parcial y periférica del apoyo, por lo que los GAM se define en oposición a ese planteamiento tradicional. Utilizando las voces de los participantes en el proyecto:

- Un GAM no es un grupo “apagafuegos”: una de las metáforas que se utiliza en la práctica para identificar a los Equipos de Apoyo Externo (EOE) es la palabra “apafuego”, con la que se trata de describir una situación en la que los EOE básicamente tienen la misión de resolver los problemas que los profesores les plantean, convirtiéndose así los EOE en válvulas de escape a los problemas que se les plantea a los profesores en sus clases, adquiriendo una responsabilidad y protagonismo, muchas veces plena, en la toma de decisiones con respecto al problema planteado. El profesorado se convierte en “voyeur” de su problema dejando en manos de expertos y ajeno al contexto de la situación la responsabilidad de resolver el problema. A partir de las limitaciones que este planteamiento conlleva, El GAM es un medio que sirve para devolver al profesorado el papel protagonista de su quehacer docente, donde ellos tienen voz

y voto en todo el proceso de toma de decisiones y acciones que se puedan llevar a cabo para solucionar el problema. El GAM no es un grupo que dice “lo que tiene que hacer el profesorado”, sino que ayuda a que sean los mismos profesores los que tomen las riendas del proceso:

“ en su deseo de colaborar en la búsqueda de respuestas a los problemas que plantean los compañeros, no puede suplantar a éstos en las acciones que deban emprender en orden a superar la situación conflictiva que les llevó a solicitar la entrevista. El GAM, por lo tanto, debe pretender con su actuación devolver el protagonismo de la acción educativa al propio profesorado, demasiado pendiente a veces de las soluciones que puedan aportarle otros profesionales a sus problemas específicos desde fuera de la escuela” (Autoinforme. GAM de profesores de un centro).

- El GAM es un medio para reafirmar y valorar el conocimiento práctico que poseen los profesores: el conocimiento pedagógico no sólo se adquiere a través de su estudio teórico sino que en la medida que hacemos uso de él, aprendemos habilidades, destrezas y actitudes que refrendan o rechazan lo que aprendemos. En este sentido el GAM, asume que es importante valorar el conocimiento práctico que adquieren los profesores en su desarrollo profesional y que además este reconocimiento les puede proporcionar confianza y seguridad en su profesión:

“hay cantidad de maestros y maestras que tienen una experiencia tremenda durante montones de años y que a lo mejor no han hecho excesivos cursos no han hecho muchas especializaciones, sin embargo, tienen una experiencia de lo que es la enseñanza y... siguen teniendo una conciencia de que no saben, de que tienen que venir alguien de fuera a solucionarles los problemas (...) yo creo que esto (el GAM) trae una cosa interesante: “hay que explotar todo lo que está, nosotros somos capaces de saber hacer ... hay que explotar los conocimientos adquiridos (...) hay que intentar que de la propia experiencia pueda surgir un nuevo planteamiento y

que pueda suscitar que gente quiera seguir enterándose” (Profesor miembro de un GAM)

- El GAM es un espacio para la comunicación de problemas: según las declaraciones de los profesores participantes el GAM proporciona un espacio institucional, donde se puede “hablar” de los problemas que tienen los profesores de una forma sistemática con la finalidad de buscar estrategias que lo puedan resolver o encauzar:

“cubre una necesidad (el GAM) que es palpable siempre en todos los centros que es la falta de información y muchas veces de comunicación entre problemas, los problemas lo vemos en el pasillo o tomando un café, pero no de una forma , no sé, programada, sistemática concreta con un tema determinado, eso ocurre... eso está generalizado en todos los centros y esto (el GAM) es una vía nueva que ocupa un espacio que no estaba ocupado en la enseñanza” (Profesora Miembro de un GAM).

3. CONCLUSIONES

Presentamos dos conclusiones generales vinculadas con el Seminario Formativo Inicial en lo que se refiere a la adecuación del propio modelo de apoyo propuesto a las características y ritmos de cada centro, así como el modelo de apoyo que domina en los centros participantes y que condiciona en cierta medida, el desarrollo de los GAM:

El dilema y la necesidad de que los GAM se adecuen al ritmo de trabajo y desarrollo de la Institución Escolar.

El inicio del proyecto en los centros a través del Seminario Formativo no fue en tiempos iguales, por el contrario, la estructura y tiempos de las sesiones formativas tuvieron que adecuarse a los distintos periodos de mayor y menor actividad de cada uno de los centros, que se relacionan directamente con las demandas y actividades institucionales que se desarrollan en los mismos. Es decir, los GAM no son ajenos a la propia actividad de los centros en los que se ubican.

Esta afirmación nos lleva a dos razonamientos, que son las dos caras de una misma moneda: por una parte y como aspecto positivo, señalamos que tanto el Seminario Formativo como el posterior desarrollo de los GAM se insertan de forma natural en la propia actividad del centro, ajustándose a los distintos ritmos de “vida” del mismo. Ello nos permite comprobarla flexibilidad y adaptabilidad del modelo de apoyo mutuo a los contextos donde se desarrollan, como bien se señala en los estudios anglosajones previos (Bedward y Daniels, 2005; Daniels y Hedegaard, 2011). De hecho, uno de los centros participante optó por desarrollar este seminario formativo en distintas sesiones a lo largo del primer trimestre de su implantación, frente a los otros centros en que se concentró en dos sesiones intensivas antes del inicio de la experiencia en centro.

Pero por otra parte, como modalidad de apoyo no formal y voluntaria, en el desarrollo del proyecto cuando los centros se embullen en actividades y tareas formales (como revisión del Plan de Centro, actividades de evaluación de alumnos, etc.) o en actividades demandadas, prescritas por la Administración (como Evaluación de Centro, etc.), el Proyecto queda relegado a un segundo plano. Los profesores de nuestro estudio entienden que estas actividades institucionales, en algunos casos considerados por ellos burocráticas, son prioritarias.

Este segundo aspecto nos lleva a reflexionar sobre la naturaleza y desarrollo de las actividades que se dan en los centros. Actualmente los centros en general, y los participantes en este estudio en particular, dedican su esfuerzo, trabajo y gran parte de su tiempo a tareas burocráticas que en la mayoría de las ocasiones vienen impuestas o prescritas por instancias o estamentos superiores (Administración, Equipo Directivo), lo que puede restar relevancia y autonomía al trabajo pedagógico que los profesores desarrollan, y en este sentido los GAM (como actividad voluntaria del profesorado), pierde esa relevancia que los centros le otorgan cuando no están inmersos en esas actividades “habituales” de trabajo.

En los centros participantes se plantea el dilema entre el modelo de apoyo Individual y el Modelo Inclusivo de atención a la diversidad.

Los centros participantes en esta investigación se debaten, en relación a la atención a la diversidad, entre el modelo tradicional basado en la atención de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (modelo individual) y los nuevos planteamiento que subyacen al modelo inclusivo. Y esto se deja ver y afecta de manera sustancial al desarrollo y valor atribuido a los GAM.

Este dilema se plasma en las concepciones y prácticas educativas que se desarrollan en los centros para atender a la diversidad. Sí es verdad que los centros participantes tienen en común que viven la diversidad como una situación problemática a la que hay que dar respuesta, pero también es cierto que en función de las concepciones y prácticas que desarrollan como respuesta a la diversidad, los podemos situar más o menos próximos al Modelo Inclusivo. Así hemos identificado tres situaciones distintas que responden a tres momentos evolutivos de desarrollo de los centros escolares con respecto a la atención a la diversidad:

- (a) La diversidad se identifica con un determinado grupo de alumnos (alumnos con discapacidad y/o alumnos con problemas). Sus respuestas didácticas, curriculares (por ejemplo, adaptaciones curriculares individualizadas) y organizativas (prioritariamente apoyo directo al alumno) se centran por tanto en estos alumnos. En esta etapa evolutiva es en la que situamos el modelo Individual.
- (b) La diversidad hace referencia a distintos grupos de alumnos (alumnos con discapacidad, alumnos pertenecientes a minorías étnicas, alumnos con retraso escolar, etc.). Sus prácticas educativas se centran en dar diversas respuestas didácticas, curriculares y organizativas. Es una etapa de evolución más cercana al modelo inclusivo que la anterior, pero igualmente centrada en el modelo individual.
- (c) La diversidad la componen todos los alumnos del centro, es una concepción amplia de las diferencias individuales y acorde a ella, las respuestas educativas (didácticas, curriculares y organizativas) se asumen a nivel institucional. Es la

etapa en la que situamos el modelo Inclusivo.

Estos son los momentos o situaciones predominantes que hemos identificado en los centros de nuestro estudio, pero que no se dan exclusivamente en cada uno de ellos en concreto, más bien coexisten en cada uno de los centros estudiados, pero predominando un momento o situación de evolución más que otro. Las repercusiones de estos tres planteamientos en el Proyecto GAM se han plasmado en distintos aspectos en el Seminario Formativo (como por ejemplo, en las simulaciones realizadas, donde algunos colectivos identificaban el foco del problema sólo en los alumnos, mientras otros en las medidas y estrategias utilizadas -excluyentes/inclusivas- para solucionar el problema, etc.). También al analizar el posterior desarrollo de los GAM en cada centro participante hemos comprobado esta misma situación. Por ejemplo, cómo el GAM de un centro ha abordado casi exclusivamente casos de alumnos en concreto, otros han trabajado más casos de grupos de alumnos y otros de aulas en general. Por lo tanto entendemos que el GAM, el uso que ha tenido el GAM en cada centro participante, ha estado determinado por los planteamientos que en general el centro (profesores, familias y alumnos) asume con respecto a la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
- Bartolomé, A. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, 10, 51-78.
- Bedward, J., Daniels, H. (2005). Collaborative Solutions: Clinical Supervision and Teacher Support Teams: Reducing Professional Isolation through Effective Peer Support, *Learning in Health and Social Care*, 4,2, 53-66.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3.ª ed.). Bristol:CSIE.
- Cowie, H.y Fernández, F.J. (2006). La ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Innovación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 291-310.
- Creese, A., Daniels, H., y Norwich, B. (1997). *Teacher Support Teams in Primary and Secondary Schools*. London: David Fulton Publ.
- Daniels, H. y Cole, T. (2010). Exclusion from school : Short-term setback or a long term of difficulties?. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 115-130.
- Daniels, H. y Hedegaard, M. (Eds) (2011). *Vygotsky and Special Needs Education: Rethinking Support for Children and Schools*. London: Continuum.
- Daniels, H. y Norwich, B. (1992). *Teacher support teams: an interim evaluation report*. London. Institute of Education, London University.
- Davis, J.M. (2013). *Supporting creativity, inclusion and collaborative multi-professional learning*. Recuperado de [http://www. imp.sagepub.com](http://www.imp.sagepub.com).
- Durán, D. y Sánchez Chacón, G. (2012). Ritmo en dos. Una experiencia basada en la tutoría entre iguales para la mejora de la fluidez y comprensión de lectura rítmica musical. *Revista Eufonía Didáctica de la Música*, nº 56 Octubre.
- Echeita Sarrionandia, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G.; Simón, S.; López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de Referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático. En: M.A. Verdugo y R.L. Shalock (Coord.). *Discapacidad e Inclusión*. Salamanca, Amarú. 329-357.
- Echeita Sarrionandia, G.; Simón Rueda, S. y Sandoval Mena, M. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de la escuela inclusiva. Propuestas prácticas*. Sevilla, Eduforma- MAD
- García, M., Cotrina, M., y Gallego, C. (2013). Investigando el diseño creativo de grupos de apoyo mutuo en contextos escolares inclusivos. *Actas de las XXX Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad. 811-823
- Gallego Vega, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105.

- Gallego Vega, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 93-109.
- Gallego Vega, C. (2012). Un proyecto de mejora escolar: creación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo en centros escolares. *Actas del IX congreso de Universidades y Educación Especial. Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad. Universidad de Cádiz*.1087-1097
- Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En C. Giné, D. Durán, P. Font, y E. Miquel (Coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (pp.81-94). Barcelona: Horsori
- Moriña Díez, A. (2010). School Memories by Young People With Disabilities: an Analysis of Barriers and Aids to Inclusion. *Disability and Society*. 25(2), 163-175.
- Nieto, J.M., y Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339,77-96.
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión, *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.
- Parrilla, A. y Daniels, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A. y Gallego, C. (2001). El modelo Colaborativo en Educación Especial. En F. Salvador Mata (Dir). *Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, Vol.I,II., 129-165.
- Parrilla, A. Gallego, C. y Moriña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión. Una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Puigdellivol, I. y Ríos, O. (2008). El centro educativo como agente de cohesión social en contextos interculturales. *Organización y Gestión Educativa*, 16, 4, 25-30.
- Pugach, M. C. y Johson, L. J. (2002). *Collaborative practitioners, collaborative schools* (2nd ed.).Denver: Love Publishing.
- Rodríguez Romero, M^a.M. (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación*, 339,59-75.
- Rojas. S.; Susinos, T y Calvo, A. (2012). "Giving voice" in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 1-18.
- Slee, R. (2013).*La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid, Morata.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Villa, R. y Thousand J. S. (1999). La colaboración del alumno: elemento esencial para impartir el currículo del siglo XXI. En: S. Stainback y W. Stainback (Coords.). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

ARTÍCULO ORIGINAL

Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal

Teresa Susinos Rada

susinost@unican.es

Universidad de Cantabria

*“Que la indiferencia no cuelgue en las pupilas
sus crisálidas de invierno.
Que la repetición no seque
los pozos del invierno.
Que no se adelgace el ángulo
desde el que se contempla la infamia”*
Laura Giordani

RESUMEN: El artículo analiza el proceso de una investigación en curso (MICINN, Ref. EDU2011-29928-C03-03) cuyo interés es promover el aumento del protagonismo de los jóvenes en los centros educativos y el desarrollo de comunidades educativas democráticas bajo los principios teóricos del movimiento de la voz del alumnado. Se analizan cada una de las fases del proceso de investigación llevado a cabo en varios centros siguiendo la metáfora de la cristalización (Richardson y St. Pierre, 2005). Se trata de mostrar cómo todos los agentes participan en el proyecto desde su propia posición, con las narrativas que tienen disponibles, con sus propias verdades, objetivos y preocupaciones. Este análisis multivocal nos permite apreciar la complejidad del cambio educativo y las desigualdades de poder entre los participantes. Se defiende en el artículo que más que una única lectura “correcta” de los acontecimientos, conviven en tensión varias narrativas que confluyen o divergen, pero que en todo caso cohabitan en el espacio social analizado. La cristalización nos propone el reconocimiento de todas las voces y evita que la perspectiva de los investigadores se considere única y se imponga sobre las demás.

PALABRAS CLAVE: Investigación cualitativa, Participación y voz alumnado, Metodología etnográfica

From the same place we do not see the same things. Researching student participation as a multivocal process

ABSTRACT: This paper analyses the process of an ongoing research (MICINN, Ref. EDU2011-29928-C03-03) whose interest is promoting student leadership in schools and the development of democratic school communities following the theoretic ideas of student voice. Each of the stages of the research is analyzed following the crystallization metaphor (Richardson y St. Pierre, 2005). We try to demonstrate how every agent in the research participates from their own position, with the narratives available for them, their own truths,

aims and concerns. This multivocal analysis allows us to appreciate the complexity of educational change and the power inequalities between the participants. It is argued in the paper that there is not a single and correct reading of the events, but some different narratives coexist in tension and they converge or diverge, but anyway they cohabit in the social space analyzed. The crystallization proposes the recognition of all voices and impedes that researchers perspective is considered the unique one and is imposed on the rest.

KEY WORDS: Qualitative research, Student voice and participation, Ethnographic methodology

Fecha de recepción 06/07/2013. Fecha de aceptación 29/09/2013
Dirección de contacto:
Teresa Susinos Rada
Facultad de Educación
Avda de los Castros s/n
39005 Santander

1. INTRODUCCIÓN

El término *zeitgeist* es un vocablo alemán que comenzó a utilizarse hace aproximadamente dos siglos para referirse al conjunto de ideas y creencias dominantes que caracterizan a una sociedad concreta. Así, el *zeitgeist* puede traducirse como el espíritu que domina una época, la tendencia o dirección que distingue a un momento histórico determinado, que le hace diferente de otros y que de alguna manera describe de forma sintética la sociedad del momento. Por ello, el *zeitgeist* tiñe tanto la vida privada como la pública de las personas, se reconoce en los valores y las creencias individuales dominantes y también en las prioridades y los proyectos sociales y políticos del momento. A veces el *zeitgeist* es capturado de forma más concisa en una producción artística que en ensayos o escritos académicos más extensos e intrincados. Algo así sucede, por ejemplo, con la película de John Ford *Qué verde era mi valle* que narra la historia de un pueblo minero en Gales del siglo XIX. Más allá del lirismo narrativo y cinematográfico de la película, la obra describe con gran lucidez de forma epilógica la desintegración de un modelo de sociedad. De este modo es capaz de comunicar los elementos fundamentales del *zeitgeist* del momento que representa, esto es la desaparición definitiva de una sociedad tradicional basada en el patriarcado, la religión y la familia y el nacimiento de un nuevo modelo social y productivo desde los primeros momentos del movimiento obrero y el sindicalismo. Todo ello se contiene de forma magistral en la película que permite apreciar

así los grandes trazos del escenario social del momento.

No es fácil determinar desde el presente qué caracterizará el *zeitgeist* de nuestra época, pero al igual que sucede en la película, podemos asegurar que un elemento fundamental para comprender este momento será esa misma idea de cambio drástico o desmoronamiento social. La crisis de origen especulativo y financiero que soportamos se manifiesta en todas las esferas de la vida de las personas. El orden jurídico y económico de derechos y libertades que hemos disfrutado, resultado del afán, la ilusión y el compromiso de tanta gente en el pasado está siendo restringido o suspendido con rapidez. Las limitaciones en el acceso al empleo para tanta gente comienzan ya a tener consecuencias trágicas para algunos e impide desarrollar los proyectos vitales de otros muchos. Mientras tanto, las formas de convivencia y de participación en las instituciones se ven limitadas y reducidas a lo simbólico. Como consecuencia de todo ello muchos de los derechos individuales que ahora parecen naturales y eternos dejarán de serlo y se irán reduciendo hasta la caricatura.

Este es el escenario en el que se desenvuelve nuestra investigación y no es posible sustraerse a estas condiciones sociales del presente. Por eso mismo se vuelve necesario y urgente que en los trabajos que publicamos se aclare y justifique de qué modo nuestra tarea investigadora revierte en la sociedad, con qué aspectos del cambio y la mejora social está comprometida. En particular, este artículo se sitúa en el marco más amplio de la investigación que venimos realizando¹ cuyo interés final está conectado

¹Susinos, T. (Dir) (en desarrollo) Escuelas que caminan en la dirección inclusiva: aprendiendo de la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo. MICINN, Ref. EDU2011-29928-C03-03

con la educación democrática, el aumento de la presencia y protagonismo de los jóvenes en los centros educativos y el desarrollo de comunidades educativas más participativas. El trabajo se inscribe en el movimiento que se viene denominando de Voz del alumnado y que habitualmente se utiliza para designar las iniciativas que promueven la participación, la consulta, la opinión, el gobierno, el protagonismo, etc. del alumnado en los centros educativos. En aquellos países donde esta expresión forma parte del lenguaje pedagógico corriente se produce una cierta trivialización de su significado, de manera que no todas las iniciativas que se denominan de Voz del alumnado pueden realmente identificarse como vehículos para la formación cívica o democrática en un sentido riguroso. Por ello, la investigación que aquí se describe se identifica con los teóricos que vienen defendiendo un modelo de VA comprometido con el cambio inclusivo y de democracia participativa en los centros (Bragg, 2007; Cook- Sather, 2007; Fielding, 2011; Rudduck y Flutter, 2007; Thompson, 2007), tal y como hemos descrito en Susinos y Rodríguez-Hoyos (2011).

En mi opinión adoptar y hacer circular la expresión voz del alumnado tiene un indudable poder germinal porque permite dar visibilidad y convertir en un “problema pedagógico” lo que con frecuencia pasa inadvertido. “Nos desvela una situación hasta el momento invisible para la mayoría de nosotros y (...) nos invita a reordenar nuestros pensamientos y nuestras prácticas para dar cabida a nuevas formas de administrar lo que vamos descubriendo que pueden y deben decidir y gestionar los jóvenes. Así pues, hablar de la voz del alumnado pone en el centro de las preocupaciones de las escuelas y los profesores la inquietud de cómo es posible organizarse para que la participación de los alumnos sea auténtica y sea en sí misma un objetivo pedagógico relevante” (Susinos, 2012, p.17-18).

En particular, el objetivo de este artículo es describir y analizar cada una de las fases del proceso de investigación que desarrollamos atendiendo a la posición que en ellas ocupan cada uno de los participantes. Me serviré para ello del concepto de cristalización propuesto por Laurel Richardson y Elisabeth Adams St. Pierre (2005) en su texto ya clásico *Writing as*

a method of inquiry que me permite mostrar cómo se materializa en nuestra investigación esta aproximación epistemológica alternativa al concepto de validez utilizado tradicionalmente en la investigación cualitativa. Estas autoras se sirven de la metáfora del cristal y sus propiedades para mostrar que las realidades que investigamos no tienen una única explicación verdadera ni se ajustan a una narrativa uniforme que pueda ser completamente consensuada. Los cristales son prismas que pueden reflejar objetos externos y refractar la luz sobre otros objetos creando distintos colores, formas, y por tanto distintos ángulos de aproximación. Así, mientras que el concepto de validez tradicionalmente utilizado en la investigación cualitativa se sustenta en el recurso a diferentes tipos de triangulación (metodológica, de informantes, teórica, etc.) con el fin de obtener una única verdad consistente sobre el fenómeno estudiado, la cristalización propone más bien lo contrario. Desde una epistemología postmoderna, los episodios o acontecimientos sociales pueden ser explicados y descritos con matices o connotaciones diferentes por los individuos que participan en él en función de la posición que ocupan en el escenario social que se estudia. Así, todas estas interpretaciones o puntos de vista conviven en tensión y todas son relevantes para comprender el fenómeno estudiado, todas las voces aportan un conocimiento valioso y más que una única lectura “correcta” del acontecimiento, existen varias posibles interpretaciones que confluyen o divergen, pero que en todo caso están conviviendo a la vez. De igual modo, la cristalización es una posición epistemológica coherente con el objetivo de escuchar todas las voces, de todos los participantes, sin que necesariamente una de ellas se imponga para eclipsar completamente el resto.

Así pues, lo que pretendo en este artículo es mostrar cómo en cada una de las fases de la investigación que llevamos a cabo todos los agentes participan desde su propia posición, con las narrativas que tienen disponibles, con sus propias verdades, objetivos y preocupaciones. Trato de mostrar cómo las distintas verdades, las perspectivas de cada participante son relevantes para comprender cómo avanza el proyecto. La cristalización me permite igualmente representar con mayor fidelidad la complejidad del cambio educativo,

la existencia de una participación multivocal que está presente a lo largo de todo el proceso y también nos invita a reflexionar sobre las diferencias de poder de las distintas voces participantes en el marco de cualquier proceso de cambio.

Finalmente trato de poner de relieve la importancia de reconocer e identificar las distintas verdades que conviven a la vez en el proyecto. Eso nos ayudará a comprender mejor las resistencias y las inquietudes de cada uno de los actores que dependen en gran medida de la posición que cada uno ocupa y que pueden ayudarnos a comprender cómo avanza el proyecto en cada centro particular.

2. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: MUESTRA, FASES, PROTAGONISTAS

La investigación se viene desarrollando desde hace tres años en varios centros educativos de la Comunidad de Cantabria en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y PCPI. Poner en juego la experiencia en diferentes niveles educativos ha sido expresamente buscado en la investigación porque ello nos permite conocer las dificultades y las particularidades del proyecto en cada una de las edades escolares y a la vez mostrar que la edad de las criaturas no es un impedimento para ensanchar los espacios de participación habituales en la vida escolar.

A lo largo de los tres años en que se viene desarrollando esta investigación, varias escuelas han participado en ella, de forma que algunas continúan en el proyecto desde el comienzo y están iniciando actualmente su tercer año de participación y otras se han ido incorporando a medida que otros centros abandonaban el proyecto. De este modo, la muestra ha estado compuesta todos los años por cinco o seis centros educativos, tal y como se resume en la figura 1.

Esta inestabilidad de la muestra a lo largo del tiempo es un problema ya señalado en otras investigaciones educativas en las que los proyectos se extienden más allá de un curso académico. En nuestro caso el motivo principal de sustitución de unos centros por otros tiene que ver con la movilidad del profesorado y la

falta de estabilidad de las plantillas en los centros educativos. Profesores que se trasladan a otros centros o programas que desaparecen (PCPI) impiden la continuidad del proyecto al finalizar el curso académico. Este inconveniente, difícil de resolver en la práctica, y que afecta como es natural a otros muchos aspectos de la organización de los centros educativos, nos ha llevado a reordenar la investigación en dos etapas. Así, simultáneamente unos centros inician la Etapa I y otros avanzan hacia la Etapa II.

La que denominamos Etapa I tiene como objetivo la puesta en marcha del proyecto a lo largo de un curso académico con las fases que a continuación explicaremos con más detalle y sobre las cuales pretendemos reflexionar de forma particular en este texto. Posteriormente, los centros avanzan hacia la Etapa II cuyo objetivo principal es la estabilización y la consolidación del proyecto en el centro. En este momento, los centros se van adueñando del proyecto y van integrando el propósito de ampliar la participación del alumnado en todos los ámbitos de la vida escolar como parte de su actividad habitual y como parte del *ethos escolar* (Bragg y Manchester, 2011). No es el objeto de este artículo describir esta Etapa II por lo que únicamente indicaré brevemente que en este momento los centros abordan dos líneas de acción:

- Una mayor cantidad de profesorado del centro participa e inicia actividades relacionadas con la participación, de forma que lo que inicialmente comienza como una innovación de pequeña escala, de la mano de un pequeño grupo de profesores avanza en el centro a través de esta comunidad de prácticas que lo anima y lo alimenta (López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. y Altopiedi, M., 2011; Wenger, 1998). Las experiencias primeras van adquiriendo mayor centralidad en el proyecto educativo del centro que se va organizando entorno a la pedagogía de la participación o de la voz.
- El centro diseña y propone con gran autonomía sus propias acciones y el orientador/a adquiere un papel más activo como dinamizador y sostenedor de la experiencia, tal y como hemos explicado en Calvo, Haya y Susinos (2012).

Primer año			
Centro de Educación infantil y primaria		Aula de 3° de educación infantil	
Centro de Educación infantil y primaria		Aula de 3° Educación Primaria	
		Aula de 4° Educación Primaria	
Centro de Educación infantil y primaria		Aula de 6° Educación Primaria	
Centro concertado de educación infantil, primaria y secundaria		Aula de 4° ESO y Diversificación	
Instituto de Educación Secundaria		Programa de cualificación profesional inicial de Comercio y almacén	
Segundo año			
Continúan en el proyecto		Nuevas incorporaciones	
Centro de Educación infantil y primaria	Aula de 3° Educación Primaria	Instituto de Educación Secundaria	Programa de cualificación profesional inicial de Peluquería
	Aula de 5° Educación Primaria		
Centro de Educación infantil y primaria	Aula de 6° Educación Primaria		
Centro concertado de educación infantil, primaria y secundaria	Aula de 3° ESO y Diversificación		
Tercer Año			
Continúan en el proyecto		Nuevas incorporaciones	
Centro de Educación infantil y primaria	Aula de 6° Educación Primaria	Centro de Educación infantil y primaria	Dos aulas de 2 años
	Aula de 2° Educación Primaria		Aula de 4 años
Centro de Educación infantil y primaria	Dos aulas de 5° Educación Primaria		Escuela infantil
		Aula de 2 años	

Figura 1. Muestra de centros participantes en la investigación

Por lo tanto, todos los centros inician su recorrido en la que denominamos Etapa I que consiste en un ciclo de un curso académico de duración en el que se pone en marcha la experiencia a través de cinco fases (Entrada en el centro, Sintonizar los significados de la pedagogía de la participación, Consulta al alumnado, Diseño y desarrollo del proyecto, Evaluación del proceso). La figura 2 resume estas fases, sus finalidades y otras características propias de cada una de ellas.

Como ya he dicho previamente, es el objetivo de este artículo reflexionar sobre cómo en cada una de estas fases los participantes contribuyen al proyecto desde sus propias posiciones, cómo no existe un único resultado válido o aceptable para cada una de las fases, sino la combinación de diferentes verdades, necesidades e intereses jugando todos ellos a la vez. Analicemos, por tanto cada una de las etapas por separado.

Fases	Finalidad	Técnicas utilizadas	Participantes
Entrada en el centro	Informar de manera sintética, pero relevante sobre el objetivo de la investigación	Encuentro/reunión con el equipo directivo y/o con el claustro Encuentro con los profesores participantes en el proyecto	Equipo de investigación Equipo Directivo del centro Tutores participantes Orientador/a
Sintonizar los significados de la pedagogía de la participación	Construir conjuntamente los significados posibles de la participación estudiantil y situarlos en ese centro concreto Configurar un equipo mixto de investigación: tutores, orientador, equipo de investigación.	Entrevistas en profundidad Observación participante	Equipo de investigación Tutores participantes Orientador/a
Consulta al alumnado	Consultar al alumnado sobre los espacios de mejora de la escuela Conseguir que la consulta sea auténticamente inclusiva Desarrollar un proceso de deliberación conjunta acorde con criterios democráticos	Cuestionarios, asambleas, Técnicas de imagen, debates, posters, entrevistas....	Equipo de investigación Tutores participantes Orientador/a Alumnado
Diseño y desarrollo del proyecto	Diseñar y desarrollar el proyecto de mejora que ha sido propuesto por el alumnado en un proceso de deliberación democrática	Múltiples metodologías en función del proyecto emprendido	Equipo de investigación Tutores participantes Orientador/a Alumnado
Evaluación del proceso	Evaluar todo el proceso de investigación	Entrevista a los tutores Entrevistas a alumnos	Equipo de investigación Tutores participantes Orientador/a Alumnado

Figura 2. Fases del proyecto

2.1. Fase 1: Entrada en el centro

Este primer momento de la investigación siempre es delicado e intenso porque pone en relación a personas y equipos desconocidos hasta el momento y requiere que en poco tiempo y con limitada información se acuerde un compromiso de participación.

En este estadio inicial han de ponerse en diálogo dos perspectivas, la de los profesores del centro participante y la de los miembros del equipo de investigación. Ambas partes se reúnen con objetivos a veces compartidos y a veces diferentes y con inquietudes no siempre conocidas ni explícitas. Inicialmente la presentación del proyecto se dirige al equipo

directivo y en muchos centros también al claustro, para lo cual el equipo de investigación se sirve de una presentación que contiene las ideas esenciales del proyecto.

En esta fase el equipo de investigación se debate con la dificultad para comunicar a los profesores del centro que la investigación tiene un final abierto (“Consultaremos a los alumnos sobre qué aspectos del centro y de la vida escolar creen que pueden ser mejorados y después habrá que comprometerse con alguno de los cambios que ellos proponen”). Frente a los modelos más clásicos de investigación experta y externa, en los que el profesorado y el alumnado participa principalmente o exclusivamente como fuente de datos, esta es una investigación colaborativa dirigida al

cambio escolar. Como ya nos advirtió Fullan (2002), el cambio es un aprendizaje cargado de incertidumbre, lo cual ha de ser comprendido y aceptado por los participantes, aunque sea de forma incipiente, en este primer momento de la investigación.

Por su parte, el profesorado que decide participar lo hace voluntariamente y por ello muestra una actitud receptiva hacia la propuesta, aunque originalmente desconocemos cuáles son sus motivaciones

para participar. En el trabajo conjunto a lo largo del proyecto el profesorado tendrá que transitar desde una posición de escucha, de apertura, pero principalmente receptiva hacia una posición más activa que les coloca como agentes en el proyecto, lo cual necesita ser construido desde este primer momento. En todo caso, es fundamental en este momento haber podido crear un espacio de confianza mutua de parte de todos los actores del proceso.

Fase 1	Objetivo	Participantes	Dificultades desde su lugar en el proyecto
Entrada en el centro	Informar de manera sintética, pero relevante sobre el objetivo de la investigación	Equipo de investigación	Proponer y comunicar un proyecto de final abierto, imprevisto.
		Equipo docente del centro	Asumir que su papel en el proyecto es activo y exige su participación como agente.

Figura 3. Fase 1: Entrada en el centro

2.2. Fase 2: Sintonizar significados de la pedagogía de la participación

Esta fase tiene como finalidad comprender las prácticas docentes habituales del centro y el aula donde se desarrolla la experiencia con el fin de avanzar desde ese punto hacia una pedagogía de la participación o de la voz. A partir de una metodología básicamente etnográfica en este momento de la investigación se pretende establecer un diálogo con los docentes participantes en el que se facilite la apropiación de una idea amplia y creativa de la participación del alumnado como elemento estructurante de la vida escolar y de sus posibilidades para la mejora del centro.

Como ya es sabido las organizaciones y sus miembros desarrollan su propio lenguaje para describir los fenómenos que se desarrollan en ellas y para nombrar los eventos, las relaciones y los proyectos en los que se encuentran inmersos (Fullan, 2002). Por lo tanto, cualquier iniciativa de cambio institucional que se emprenda siempre necesita de un proceso previo de sintonización de

significados sobre el sentido del proyecto que se inicia. En realidad los profesores siempre son intérpretes y por ello es fundamental tener acceso y comprender el denominado proceso de *vernacularización* que se desarrolla en cada centro, esto es qué prácticas de participación se desarrollan localmente y su relación con los objetivos del proyecto.

Por otra parte, nuestra vida se desenvuelve en ambientes de conversación, argumentación, negociación, crítica y justificación y todo ello se ve afectado por numerosos problemas de inteligibilidad y traducción mutua entre los interlocutores. Este es el momento de abordar dicho objetivo y desentrañar los significados posibles de la participación como pedagogía.

Para establecer un diálogo con los profesores sobre todos estos aspectos partimos de la información recopilada en entrevistas en profundidad con informantes clave (tutores y orientador del centro), un diario de campo y varias observaciones participantes desarrolladas en el aula y otros momentos de la vida escolar. Toda esta información nos sirve

para realizar un documento breve (*Informe de devolución de la información*) que contiene lo que hemos denominado *incidentes críticos de participación* observados durante los periodos que habíamos determinado previamente con los docentes². En ningún caso tomamos este escrito como un conjunto de evidencias o indicadores para describir o evaluar la dinámica habitual del aula, sino que asumimos que este documento nos ofrece una imagen necesariamente parcial de la realidad observada y por ello, su utilidad tiene que ver exclusivamente con nuestra intención de avanzar en el conocimiento a través de la conversación. Este guión es el instrumento del que nos servimos para dialogar con los docentes sobre la participación de los alumnos en la vida cotidiana del centro.

Así pues, este encuentro o entrevista de devolución de la información no es una herramienta para acceder al conocimiento pasivo de una realidad dada, no es un ejercicio de “ver”, sino que constituye un vehículo para la construcción conjunta de significados.

Con demasiada frecuencia las entrevistas de investigación han heredado la cultura de la terapia psicológica y se realizan más con fines confirmatorios que estrictamente dirigidas a aumentar el conocimiento de los participantes sobre un ámbito concreto. Por el contrario, el equipo de investigación intenta promover aquí unas entrevistas o encuentros con intención epistémica (Brinkmann, 2011), esto es, con el interés final de que entrevistador y entrevistado ganen conocimiento conjuntamente sobre la realidad analizada (en este caso sobre la participación en la escuela) y se genere una reflexión conjunta sobre dicho fenómeno. Este objetivo no está exento de dificultades que son comprendidas y apreciadas por los participantes de distinto modo.

Como vemos, esta fase es muy exigente para todos los participantes y además resulta vital en el desarrollo del proyecto porque

requiere que los participantes se movilicen hacia nuevas formas de entender la relación pedagógica. En este momento el profesorado tendrá la oportunidad de transitar desde una comprensión de la participación como un asunto marginal o periférico en las escuelas a la idea de la pedagogía de la voz o de la participación como modelo capaz de impregnar todos los aspectos de su tarea educativa sin excepción. Ello se fundamenta, como ya hemos explicado (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011) en una visión renovada del alumnado y en el cuestionamiento de la infancia como etapa de transición o de espera y de los jóvenes como adultos incompletos.

De igual forma, todo ello habrá de conseguirse utilizando el diálogo como herramienta y mediante una relación entre tutores y equipo de investigación marcada por la finalidad epistémica a la que hemos aludido. En dicho conocimiento co-construido es necesario partir del saber y la experiencia de los docentes e incorporarlo al proyecto para que el propósito de aumentar la participación del alumnado se asiente sobre las prácticas de los centros y puedan crecer desde ahí.

2.3. Fase 3: Consulta al alumnado

En esta fase cada tutor diseñará una actividad que permita consultar al alumnado, escuchar sus propuestas de mejora del centro y averiguar cómo se puede aumentar su participación en el aprendizaje y en la vida del centro. Los tutores de los centros tienen aquí un papel esencial a la hora de definir qué tipos de actividades de consulta pueden ser más adecuadas para su grupo. Únicamente es necesario que en su propuesta se aseguren de que todo el alumnado tendrá la oportunidad de expresar su opinión libremente. Para ello, los centros han utilizado muy diversas estrategias de consulta, tales como cuestionarios on line, fotos, debates, cuestionarios abiertos, etc. Esta fase constituye, en sentido estricto, el germen de los diferentes proyectos de mejora implementados en los distintos centros educativos y se realiza a través de la pregunta abierta al alumnado: “¿Qué te gustaría mejorar de tu centro?”.

²Estos incidentes críticos de participación fueron definidos como los acontecimientos de participación o de negación de la participación de uno o varios alumnos que se producen a lo largo del periodo sujeto a análisis u observación en el marco de la actividad que se estuviera desarrollando.

Fase 2	Objetivo	Participantes	Dificultades desde su lugar en el proyecto
Sintonizar los significados de la pedagogía de la participación	Construir conjuntamente los significados posibles de la participación estudiantil y situarlos en ese centro concreto	Equipo de investigación	Mantener una intención epistémica en el encuentro con los tutores que incorpore adecuadamente el conocimiento del profesorado y su experiencia
	Configurar un equipo mixto de investigación: tutores, orientador, equipo de investigación.	Equipo docente del centro	Ampliar su discurso sobre la participación estudiantil desde acontecimientos puntuales y periféricos hacia un enfoque de pedagogía de la voz. Cuestionar la visión tradicional del estudiante como sujeto pasivo.

Figura 4. Fase 2: Sintonizar los significados de la pedagogía de la participación

Desde el punto de vista de los investigadores, dos preocupaciones importantes en relación al proyecto se dilucidan aquí. Por una parte, como hemos dicho, garantizar que la consulta es verdaderamente inclusiva y que, aún por encima de criterios de eficacia o rapidez, se favorece que todas las voces puedan ser escuchadas. Este punto a veces encuentra difícil equilibrio con algunas propuestas del profesorado que ha de realizar la actividad en un tiempo a veces limitado y otras veces arrastrado por los modos de habituales y masivos de trabajar con el alumnado.

Una segunda preocupación para el equipo de investigación en este momento es conseguir que la actividad que se realiza (y otras que seguirán después dentro del marco del proyecto) sea un ejercicio práctico de democracia deliberativa. De nuevo en esta fase se “juega” una parte importante del proyecto porque es importante que las diferentes propuestas que han puesto sobre la mesa todos los alumnos sean debatidas y justificadas en un proceso conjunto de selección y descarte. No todas las propuestas serán llevadas a cabo, no todas son igualmente relevantes, ni todas igualmente viables, pero todas han de ser debatidas, negociadas y justificadas en común. Cuando alguna iniciativa propuesta no puede ser asumida en el momento presente por parte de la escuela, es imprescindible que se expliquen las razones que lo impiden. Toda esta actividad conlleva la puesta en práctica de

gran cantidad de dinámicas imprescindibles para un ejercicio real de la democracia deliberativa que son parte muy relevante del proyecto. Y todo ello constituye a su vez un aprendizaje muy relevante para el alumnado que tendrá que practicar numerosas estrategias relacionadas con cómo preguntar y contestar, cómo negociar, cómo compartir ideas y explicarlas a sus compañeros, cómo justificar sus puntos de vista y sus prioridades, etc.

Por su parte, el profesorado plantea la actividad de consulta con su grupo de alumnos y en ese punto se plantea la dificultad de cómo respetar la línea difusa que separa la consulta auténtica con lo que sería una consulta simbólica o *tokenizada*. La *tokenización* hace referencia a los procesos de consulta que son meramente simbólicos o artificiales y en los cuales la participación de un colectivo determinado (en este caso el alumnado) es utilizada o manipulada en favor de los intereses adultos. Volvamos al ejemplo de la película *Qué verde era mi valle*. La historia se plantea como un relato autobiográfico de la infancia de Huw Morgan (el hijo pequeño de la familia protagonista) quien actúa como un narrador equiscente que nos conduce por los momentos fundamentales de la vida familiar y los cambios sociales de la época. En este sentido podríamos afirmar que el director hace un esfuerzo por dar voz a la infancia del momento y adopta la mirada infantil sobre los acontecimientos con el fin de comprenderlos desde su propio punto de vista. Sin embargo, no es esto lo que verdaderamente sucede en la

película y más bien se produce una suerte de *tokenización* porque el director se sirve del niño como un recurso narrativo para exponer sus propias preocupaciones y puntos de vista sobre el momento que trata de representar.

Este es uno de los riesgos que se afrontan en esta etapa de la investigación. ¿Cómo evitar que nuestros deseos y prioridades se impongan por encima de la escucha verdadera al

alumnado? ¿Cómo atender y resolver significativamente las propuestas que realizan los alumnos? ¿Cómo hacer espacio a las voces de los alumnos y cómo facilitar que los propios alumnos gestionen y avancen en esta cultura de la participación a la que no están acostumbrados? Estas son algunas de las cuestiones que resumen las dificultades y perspectivas que se cruzan en esta fase y que deben ser negociadas en este espacio.

Fase 3	Objetivo	Participantes	Dificultades desde su lugar en el proyecto
Consulta al alumnado	Consultar al alumnado sobre los espacios de mejora de la escuela	Equipo de investigación	Mantener un modo de trabajo colaborativo que permita compartir con el tutor los objetivos de esta fase
	Conseguir que la consulta sea auténticamente inclusiva	Equipo docente del centro	El riesgo de la tokenización del alumnado
	Desarrollar un proceso de deliberación conjunta acorde con criterios democráticos	Alumnado	La ausencia de cultura de la participación propicia un alumnado pasivo. Cómo dar paso a las voces habitualmente ausentes en la vida del aula.

Figura 5. Fase 3: Consulta al alumnado

El alumnado por su parte necesitará incorporarse al proyecto en un rol poco conocido para él, inusual en su papel tradicional como estudiante. La ausencia de cultura de participación en los centros educativos propicia la pasividad del alumnado y alimenta su posición en la escena educativa como receptor (recipiente de contenidos). En este momento se propone un cambio que trata de propiciar la participación, pero no sólo de aquellos alumnos que con más facilidad dejan oír su voz, sino de todos ellos, incluidos quienes habitualmente permanecen al margen. Por otra parte, en este momento el alumnado se debate igualmente con la sospecha de que la consulta no será genuina o que tendrá limitaciones estrictas dado que no es habitual que su opinión sea tenida en cuenta en la organización de la vida escolar.

2.4. Fase 4 y fase 5: Diseñar, desarrollar y evaluar el proyecto de mejora

La fase de diseño y desarrollo de la propuesta de mejora queda coronada con la última fase de evaluación de todo el proceso que nos permite aprender de la experiencia y continuar con futuros proyectos en la escuela. Pudiera parecer que estas fases constituyen el corazón de la investigación y que son las que verdaderamente movilizan los cambios esperados en la escuela. Pudiera parecer que el objetivo último del proyecto es implementar cambios que son sugeridos y diseñados por el alumnado y que ello es el fin que justifica todo el proceso. Muy al contrario, constatamos que el cambio relevante del proyecto se realiza en el camino, durante el proceso y a través de los objetivos previos y no sólo en estas fases de implementación.

Podemos asegurar que en esta etapa se aprecia inicialmente una gran diversidad en lo que cada uno de los agentes considera el éxito del proyecto y por lo tanto, también en las dificultades que encuentran en el proceso.

Así, el equipo investigador durante esta fase pretende mantener y alimentar los procesos de deliberación democrática y considera esta etapa como una extensión de los objetivos anteriores, como el despliegue y cierre de la actividad propuesta. No es que desde el punto de vista de los investigadores la actividad que se desarrolla como mejora del centro no sea relevante, sino que no lo es sin las fases previas, que únicamente encuentra su sentido como actividad que permite entablar un diálogo que contribuya a modificar el espacio semántico sobre la participación del alumnado que existía previamente en el centro. En estos momentos el equipo investigador busca un espacio más retirado de la escena y es el alumnado con los docentes quienes toman las riendas del desarrollo de las actividades previstas. El equipo asume un rol más observador y funciona como amigo crítico o espejo para los docentes que participan. Esto le sitúa en una senda más bien de retirada de la escena que de lo contrario.

Por su parte, los docentes y el alumnado toman todo el protagonismo para desarrollar el cambio o mejora propuesto y se encuentran inmersos en proyectar, diseñar, entrevistar, fotografiar, discutir, proponer y otras muchas tareas que se incluyen en el proyecto. La dificultad de esta fase para los docentes podría radicar en cómo evitar perder de vista el horizonte del proyecto, como trascender la actividad que se está desarrollando y entender que ello forma parte de un proyecto más lento y más profundo de enseñanza de la democracia deliberativa. La actividad que se desarrolla en esta fase debiera ser entendida como el inicio de un bucle de acción que conduce a cambios más radicales que conllevan modificaciones no sólo en los modos de relación habitual con el alumnado, sino también finalmente en la identidad profesional de los docentes.

Docentes y alumnado pueden encontrar en esta fase ciertas dificultades para redefinir sus posiciones en la escena educativa, para gestionar de una forma diferente, menos vertical, los flujos de poder y decisión que debieran verse alterados al facilitar el aumento de la participación del alumnado en el camino hacia lo que Fielding (2007) ha denominado aprendizaje intergeneracional como democracia vivida.

Fase 4 y 5	Objetivo	Participantes	Dificultades desde su lugar en el proyecto
Diseño, desarrollo y evaluación del proyecto de mejora	Diseñar, desarrollar y evaluar el proyecto de mejora que ha sido propuesto por el alumnado en un proceso de deliberación democrática	Equipo de investigación	Mantenerse en una posición más secundaria en el proyecto a la vez que se promueve y alienta la necesidad de atender al objetivo último del proyecto, más allá de la actividad presente.
		Equipo docente del centro	Redefinir las relaciones de profesorado y alumnado de un modo menos vertical hacia otros modos más acordes con un modelo de democracia deliberativa y aprendizaje intergeneracional.
		Alumnado	

Figura 6. Fases 4 y 5: Diseño, desarrollo y evaluación del proyecto de mejora

3. CONCLUSIONES

La cristalización o metáfora del cristal nos ha permitido mostrar que los resultados de

la investigación no son en modo alguno unívocos y que esta posición epistemológica nos permite avanzar hacia una comprensión más matizada y multidimensional del proyecto de investigación que desarrollamos.

Igualmente, nos invita a interesarnos por las diferentes voces o agentes protagonistas y mantener siempre presente esta mirada multilateral a lo largo de todo el proyecto de investigación. Al hacerlo así podemos apreciar que los ritmos, las dificultades y la comprensión del proceso que cada colectivo y cada individuo adquiere no siempre están acompasadas ni son necesariamente convergentes.

Estamos por tanto en disposición de ampliar la perspectiva sobre el fenómeno y obtener una interpretación mucho más compleja del proceso investigador que desarrollamos al superar la visión unívoca propuesta por los investigadores y sus propósitos para integrar las aspiraciones y dificultades experimentadas por todos los participantes en el proyecto.

Ciertamente obtener un mapa que represente de forma más completa esta cristalización aquí descrita para cada uno de los centros participantes exigiría contar con información más detallada de cada agente (profesorado, alumnado y equipo de investigación). A partir de entrevistas y observaciones participantes podremos conocer con mayor certeza cómo se sitúa cada uno de ellos en cada momento del proceso. En todo caso, no era la intención de este artículo ahondar en el conocimiento particular de cada centro, sino más bien proponer una hoja de ruta que nos permita llevar a cabo este modelo de análisis multivocal que aquí propongo.

Tal y como he expresado, el proyecto que desarrollamos tiene como finalidad última avanzar hacia un modelo pedagógico basado en la participación y ello exige “romper la seguridad tradicional de las relaciones de poder que se establecen entre profesores y alumnos y redefinir las fronteras de la posibilidad” (Rudduck y Fielding, 2006: 225). Ese es un proceso necesariamente complicado en el cual varios agentes intervienen y todos ellos participan desde su posición y con sus propias verdades. Necesitamos reconocer esta participación múltiple y contar con las dificultades que cada uno encuentra en este tránsito para conseguir que el proyecto avance hacia el objetivo previsto.

Finalmente, todo ello nos conduce a la necesidad de modificar la relación con el otro y transformar nuestra propia relación con el saber. Nombrar y hacer circular el problema de la participación en los términos de una propuesta pedagógica integral que se resume en la pedagogía de la participación o de las voces finalmente una estrategia de resemantización de algunos problemas pedagógicos. Es una invitación a redefinirlos y abordarlos en los términos de un proyecto de responsabilidad compartida y de cuidado del bien común y no desde juicios, categorías o etiquetas que individualizan y balcanizan los problemas y destruyen la solidaridad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bragg, S. (2007). It's not about Systems, it's about Relationships: Building a Listening Culture in Primary School. In D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.). *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (pp. 659-680). Dordrecht: Springer.
- Bragg, S. y Manchester, H. (2011). Creativity, School Ethos and the Creative Partnerships programme. *Final Report of the project: Evaluation of the nature and impact of the Creative Partnerships programme on school ethos, 2009-10*. (<http://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/may-2011-final-report-ou-creativity-school-ethos-and-creative-partnerships-282.pdf>).
- Brinkmann, S. (2011). Interviewing and the production of the conversational self. In Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (Eds.). *Qualitative inquiry and global crisis*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press. Busher.
- Calvo, A., Haya, I., Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, nº 10 (2), 7-20.
- Cook-Sather, A. (2007). Resisting the impositional potential of student voice work: lessons for liberatory educational research from poststructuralist feminist critiques of critical pedagogy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28 (3), 389-403.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria*

- de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 31-61.
- (2007). "On the necessity of Radical State Education: democracy and the common school". *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 539-557.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.
- Giordani, L. (2012). *Noche sin clausura*. Madrid: Ediciones Amargord.
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.
- Richardson, L. y St. Pierre, E. A. (2005). "Writing: A Method of Inquiry." In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research* (Third Edition), (pp. 959-978). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Rudduck, J y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Susinos, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359. Septiembre-diciembre, 16-23.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 15-30.
- Thomson, P. (2007). Making it Real: Engaging Students in Active Citizenship Projects. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.). *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, (pp. 775-804). Dordrecht: Springer.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press

ARTÍCULO ORIGINAL

Applying the principles of inclusive pedagogy in initial teacher education: from university based course to classroom action

Jennifer Spratt

j.spratt@abdn.ac.uk
University of Aberdeen

Lani Florian

lani.florian@ed.ac.uk
University of Edinburgh

ABSTRACT: This paper describes how the key concepts of inclusive pedagogy have been embedded in a one-year initial teacher education course, the Professional Graduate Diploma in Education (PGDE), at the University of Aberdeen in Scotland. It discusses how beginning teachers who have completed the PGDE but now work in different contexts are using the concept of inclusive pedagogy in their classrooms.

KEY WORDS: Inclusive pedagogy; Teacher Education; Social justice; Beginning teachers

Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula

RESUMEN: Este artículo describe cómo se han incluido los conceptos clave de la pedagogía inclusiva en un curso anual de formación inicial del profesorado, el *Professional Graduate Diploma in Education* (PGDE), de la Universidad de Aberdeen, Escocia. Asimismo, analiza cómo el profesorado principiante que ha finalizado sus estudios de PGDE y trabaja actualmente en diferentes contextos pone en práctica el concepto de pedagogía inclusiva en el aula.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía inclusiva; Formación de Profesorado; Justicia Social; Profesores principiantes

Date of receipt 05/01/2013· Date of acceptance 03/04/2013

Contact address:

Lani Florian
Bell Chair of Education
Moray House School of Education
University of Edinburgh
Holyrood Road, Edinburgh EH8 8AQ

1. INTRODUCTION

Based in the University of Aberdeen, Scotland's Inclusive Practice Project (IPP) was developed in partnership with colleagues in the School of Education, partner local authorities

and schools, the professional associations and trade unions, the Scottish Government Education Department, the General Teaching Council Scotland (GTCS) and the school's inspectorate (HMIE). Funded by the Scottish Government (2006-10), this initiative coincided with large-scale curricular reform across Scotland associated with the introduction of the *Curriculum for Excellence*, (Scottish Executive, 2004) which emphasises more inclusive approaches to teaching and learning and a strong commitment to social justice.

The initiative has its roots in a growing recognition that teachers are not sufficiently well prepared for dealing with the range of differences in schools of today. In the Scottish context this is associated with a policy imperative that is trying to broaden definitions of inclusion and an acknowledgement that learning support should be available to a wider group of children than those who had previously been described as having special educational needs. The project was initiated in a national context of educational reform that was responding to concerns about the 'long tail of underachievement' in Scottish schools (OECD, 2007).

2. RATIONALE FOR THE APPROACH

Policy demands for inclusion have often been met with notional responses whereby all children attend school in the same building but continue to receive separate 'in house' provision for those identified as having 'special needs'. Such divisions are also often evident within mixed-ability classrooms, whereby teachers differentiate work, according to perceptions of ability (Hamilton and O'Hara, 2011). These approaches perpetuate labels of 'special needs' (Riddell, 2007) and have been shown to place a ceiling on the learning opportunities of those thought to be less able (Hart, Dixon, Drummond & McIntyre, 2004). An alternative view maintains that social and educational inclusion can only be achieved when these practices are disrupted and replaced with other more participatory approaches to teaching and learning (Ainscow, Booth and Dyson 2006).

Often driven by a socio-cultural perspective on learning, many commentators have suggested that inclusion involves children learning together, in a context where each individual is valued and is actively engaged in what is learnt and what is taught. Thus inclusion is not viewed as passive, being 'done to' certain groups of children, but as a dynamic process which involves all children in the life and learning of the school. The role of teachers is critical in bringing about such changes in approach (Forlin, 2001), and Rouse (2009) suggests that this depends on teachers 'knowing' (about theoretical, policy and legislative issues), 'doing' (turning knowledge into action) and 'believing' (in their capacity to support all children).

The Inclusive Practice Project was influenced by research on the role of specialist knowledge (Florian and Kershner, 2009), and achievement and inclusion in schools that has challenged the widespread perception that the inclusion of pupils with difficulties in learning will hold back the progress of others. Indeed, it is increasingly accepted that, when implemented properly, inclusive education results in benefits for all learners (Black-Hawkins, Florian & Rouse, 2007). Building on this research, and a series of studies of teacher craft knowledge (Florian & Black-Hawkins, 2011; Black-Hawkins & Florian, 2012) we have been working to understand how the concept of inclusive pedagogy might be embedded into courses of initial teacher education (ITE). This is important because the study of craft knowledge combines a theoretical exploration of observed classroom practice with focused discussions with teachers to explore how their successful practices can inform professional development for other teachers and student teachers. Teachers' craft knowledge is then used to inform and extend our developing theoretical understanding of inclusive pedagogy. In this way, the work relies upon a 'a dialogic cycle of knowledge-creation' by which researchers, teachers and students inform and challenge the thinking and practices of each other by drawing on and sharing their different types of knowledge.

3. INCLUSIVE PEDAGOGY

It has been known for three decades that provision of education predicated on predictions of ‘potential’ on the basis of current achievement, reproduces social inequalities (e.g. Ball, 1981), by reifying hierarchies (Hart, Dixon, Drummond & McIntyre, 2004) and by undermining the sense of self-worth in some pupils (Hargreaves 1982, Boaler, William y Brown, 2000). Inclusive pedagogy rejects ability labeling, and offers an alternative framework for organizing learning. Informed by the work of Susan Hart and her colleagues (Hart, op cit), inclusive pedagogy urges teachers to create environments which do not limit the expectations of both teacher and pupils. Specifically inclusive pedagogy is opposed to practices which address education for all by offering provision for most with additional or different experiences for some. Instead it demands that teachers extend what is ordinarily available so that it is accessible to all (Florian, 2010).

The notion of inclusive pedagogy is not a call for a return to a model of whole class teaching where equality is notionally addressed by providing identical experiences for all. Instead it advocates an approach whereby the teacher provides a range of options which are available to everybody. Human diversity is seen within the model of inclusive pedagogy as a strength, rather than a problem, as children work together, sharing ideas and learning from their interactions with each other. The inclusive pedagogical approach fosters an open-ended view of each child’s potential to learn.

3.1. Embedding the concept of inclusive pedagogy in teacher education

A central task for the IPP was to work with teacher education colleagues who deliver the Professional Graduate Diploma in Education (PGDE), to explore the different ways in which teachers and schools can become more inclusive of children who might have found learning and participation difficult in the past. This collaborative work aimed to develop a shared understanding of inclusive pedagogy, which was

built into the programme (Florian, 2012, Florian, Young and Rouse, 2010).

The PGDE is a one year full-time, or two year part-time post-graduate course for both primary and secondary teachers. Successful completion of the course qualifies students to teach in schools, although full registration is only achieved after a probationary year in post. Full time students spend eighteen weeks in the university, and the remaining 24 weeks are spent on placement in two different schools.

The taught component of the course consists of a common core – the Professional Studies unit, which students combine with a menu of curricular studies, specific to their speciality. The Professional Studies unit consists of workshops, lectures and online learning, all of which are part of the weekly pattern when students are on campus. It is in the common core of the Professional Studies unit that the concepts of Inclusion and Social Justice are explored theoretically, and discussed in the practical context of the students’ school experience. Inherent within the three themes that underpin the programme are challenges to many of the existing beliefs and practices that students may encounter when working in schools. Each theme is outlined below.

The theme ‘Understanding Learning’ is based on the principle that difference must be accounted for as an essential aspect of human development in any conceptualisation of learning. Such a view challenges deterministic views of children’s’ abilities and educational practices that are based on assumptions of a normal distribution of intelligence.

The theme of ‘Social Justice’ places expectations on teachers that they are responsible for the learning of all children; a stance which requires them to conceptualise difficulties in student learning as dilemmas for the teacher, rather than as shortcomings in the pupils. This approach requires that teachers reject notions of inclusive practice that are based on provision for ‘most’ alongside something different for ‘some’, but instead it requires them

to extend what is ordinarily available for all learners (creating a rich learning community).

The third theme, 'Becoming an Active Professional' requires that teachers must constantly seek new ways to support the learning of all children. A key tenet of this principle is finding ways of working with and through others to enhance the participation and improve the learning experience of everyone in the community of the classroom. This presents a challenge to traditional divisions between 'mainstream' teachers who are responsible for the learning of most students and 'specialists' who work with some children who have been identified as having 'special needs'. Instead it suggests that adults work together to find better ways of supporting all children.

Delivery of courses to PGDE students based on the principles of inclusive pedagogy, as embedded in the three course themes 'Understanding Learning', 'Social Justice' and 'Becoming an Active Professional' was the strategy adopted to ensure that student teachers were educated to become 'inclusive practitioners'. Inclusive practitioners are new teachers fully versed in, and committed to, notions of inclusive pedagogy, and its enactment in practice.

The IPP conducted a follow-up study of programme graduates. This study was designed to build on the theoretical foundations of the course, to explore how these foundations were enacted in practice, and to identify where new teachers find the facilitators and the barriers to adopting inclusive pedagogy.

3.2. Follow up study

Seven teachers, employed in three Scottish local authorities were involved in this study, which took place during their probationary year. All participants were female, four worked in the primary sector and three were secondary teachers. This small sample was not intended to be representative of the entire cohort of PGDE graduates, as the study was not seeking to make evaluative claims about the PGDE course. However, the sample did allow an in-depth

examination of how the concept of inclusive pedagogy was enacted by these new teachers. Once the probationary teachers had accepted the invitation to participate, the consent of head teachers was sought. In this way potential ethical problems were avoided as the new teachers made a free choice without any influence from their managers. Three research visits were made to each participant during their probationary year. Each visit comprised of an observation of a teaching session coupled with a subsequent semi-structured interview of about 45 minutes.

We were aware that making judgments about inclusive pedagogy on the basis of observation can be problematic. An observer may misinterpret a teacher's actions towards individuals or groups of children due to lack of knowledge about the context, such as their planning, their reasoning or the history behind a particular interaction. Equally it is not easy for an observer to know when and how teachers are extending what is ordinarily available in classrooms without detailed knowledge of the diversity of children within the classroom (Florian & Black-Hawkins, 2011). Hence observation and interview were paired, to allow discussion of the pedagogical principles underpinning classroom activities. Data from the two sources were triangulated to enhance the depth of understanding of pedagogy in each context.

With the agreement of participants, interviews were recorded and fully transcribed. Observation notes and interview transcripts were analysed using the inclusive pedagogy framework that we developed as a tool to provide systematic evidence of inclusive pedagogy in action (Rouse & Florian, 2012; Florian & Spratt, 2013). Drawing from research observations and interview data, our own analysis and research conversations with colleagues we were able to build up a robust, yet responsive, model demonstrating the implications of inclusive pedagogy for classroom practice.

In analyzing the complex sets of knowledge, beliefs and practice in beginning teachers we were acknowledged that these are

not discrete and separate functions of an inclusive teacher. Clearly, a teacher's understanding of social justice would be intertwined with her beliefs about learning as she made choices about how to respond to learner differences in the classroom. This fluidity is evident in the examples presented below.

4. USING THE FRAMEWORK FOR ANALYSIS

The analytical framework was based on the three key principles that underpin inclusive pedagogy:

1. Difference must be accounted for as an essential aspect of human development in any conceptualisation of learning;
2. Teachers must believe (can be convinced) they are qualified/capable of teaching all children;

3. The profession must continually develop creative new ways of working with others.

As noted above, these three principles are aligned with the three PGDE course themes: Understanding learning; Understanding social justice and; Becoming an active professional.

Below, a small sample of data has been selected, with the purpose of demonstrating how the analytical framework was used to interpret the data. Short vignettes from three participants, (pseudonyms: Mary, Dianne and Chloe) have been chosen as illustrative. Description from observation and / or a section of transcript are presented in relation to a particular aspect of each the teacher's work. This is followed by a demonstration of how the framework was used to identify how the principles of inclusive pedagogy were being used in that setting.

Mary taught a Primary 5 class in an inner city primary school in an area of deprivation. Observation of an English language lesson revealed use of an approach which encouraged learning in a collaborative manner. Children were organized in 4 mixed groups, and on each of four tables a different shared activity was offered, all of which were designed to encourage the children to think about the use of the articles 'a' and 'an'. On one table was placed a large sheet of paper on which the group were asked to fill in two columns, one of 'a words' and one of 'an words'. A second table bore a similar sheet of paper on which a long list of nouns were written and the children asked to decide which article was appropriate. A third table offered a set of word cards which the children sorted into 'a' and 'an' piles, and on the final table was sited a board game along the same theme. Each activity was undertaken as a group. After a few minutes on their first activity the groups moved to a new table. This continued until all groups had worked at all tables. Thus everyone in the class had participated in each activity. Finally, in a class plenary the two large sheets of paper were brought to the front of the class and discussed as a whole class exercise, then later displayed on the wall.

Using the themes of the analytical framework, this approach can be seen as aligning with the philosophy of inclusive pedagogy, resonating in particular with the principle 'difference must be accounted for as an essential aspect of human development in any conceptualization of learning'. Mary had created a learning environment available for everybody, in which children were learning together, through co-construction. Ability labeling was avoided as the children worked in mixed groups,

and it was unclear how each child had contributed to the final product, thus no public attribution could be made to quality of individual contributions. There was scope for children to choose to contribute at different levels, as evidenced by one girl reaching for a dictionary to look up the word 'encyclopedia', whilst others drew different words from their vocabulary. By avoiding the use of personal exercise books, and instead displaying the class work on the wall, this approach also ensured that all children,

regardless of their own current level of achievement had access to a record of the

collective achievement of the group, and could learn from the contributions of their peers.

Dianne is a secondary teacher in a small city. She was particularly keen to break down the barriers between her mainstream classroom and the 'Special Needs Base'. When asked whether she would be happy to include a pupil with ADHD in her Secondary 1 classⁱ she responded with enthusiasm (unlike some of her colleagues who refused). In the excerpt below she expressed her views

Diane: *So for me it was really lovely that I was approached two weeks ago by the Special Needs department to say Sean (pseudonym) is getting on really well, he's keen to try (integration into mainstream), and so I went down, I took him the books and everything that we've done and had a little interview with him which kind of made him feel a bit important. And that was really nice, to meet him in his environment with the people he knows and the things that he knows, and then he was really pleased to impress me, which he did, and we set up some little tasks for him to do and then we decided on a date when he could come in and who would be coming in with him. So he came to see the classroom before hand, and I did tag who he knew in the class and actually he knew quite a lot of people so that was quite lucky. But what I didn't want him to do was to arrive not having met me, not sure of where the classroom was, not knowing the children or whatever. So we did all this and he came on the first day and it went really well.*

Interviewer: *You said earlier ... that he's allowed the freedom to choose if he wants to leave the lesson if he can't cope.*

Diane: *Yes, that's part of the strategies that we've put...we have to give him a way out because that would be like keeping him in a cage and that could not be...but at the same time we are still trying to make sure that he understands that being mainstream means that there are more restrictions and that we have to look out for the good of the larger number and he has to kind of slot into that, so we're trying to make it as gentle a transition as possible but we also have to acknowledge that he has these needs and so if he needs to go then that's fine.*

Dianne's attitude reflected a key principle of social justice, that she believed she was capable of teaching all children. She responded to Sean's individuality by preparing carefully for his introduction to her class, and made efforts to develop a relationship with him prior to the transfer. Thus, rather than identifying him as being in deficit, she interpreted the situation as a professional challenge to herself to respond thoughtfully to the difficulties Sean may

encounter when moving to her class. Throughout the excerpt she also referred to 'we' when talking about her planning. This is a reference to joint planning with staff from the Special Needs department. Thus, in keeping with the theme of creating new ways of working Dianne worked with and through other adults to find ways of that respecting Sean's dignity as a full member of the community of the classroom'.

Chloe teaches the composite Primary 6 and Primary 7ⁱⁱ class in a small rural primary school. In accordance with her learning during the PGDE year, Chloe was deeply opposed to grouping children by perceived ability, and this was evident through observation of her classes. In an English Language class she began by returning the previous day's written work to children which had been peer assessed. She then asked the children to examine their own work, and to decide where they, individually, thought they needed to improve. They were offered a range of options relating to different aspects of grammar, and asked to look at the tasks and choose what they felt was most appropriate. Thus within the class, the different levels of current achievement was addressed by offering choice to the pupils, rather than the teacher making predictions about what each child may or may not be able to achieve.

When asked about her approach Chloe admitted that it went against usual practice in the school, which meant that in bringing an end to ability grouping she was challenging the assumptions of her head teacher, and the some of the prejudices held by the children after many years in ability grouped classrooms. She described the children's response to mixed grouping:

The first couple of times they were so quiet and.... they didn't like they didn't want to sit, they didn't feel comfortable sitting with people that they weren't used to working with. There was a kind of divide in the class.

Chloe took advantage of the physical separation of her classroom from the main school to continue with the approach to which she was committed, and over time managed to convince her head teacher that this was a successful approach by demonstrating improved written achievements by the children.

This example from Chloe's data demonstrates how she has accounted for diversity amongst her pupils but did not mark any pupils as different. Her practice offers a form of differentiation based on choices made by the pupils about what will help their work improve. She provided an environment in which all options were available to every body, rather than having different types of task for some pupils, thereby avoiding deterministic practices. She has demonstrated her active professionalism by negotiating within the school environment to be able to continue with her preferred interpretation of inclusive pedagogy, by providing evidence of successful learning, and thus has created within her classroom a space for inclusion.

5. CONCLUSION

The seven beginning teachers in this study were each working in very different settings, and grappling with a wide range of issues in the name

of inclusion. It was evident that they were engaged in the 'practical theorising dialectic' identified by McIntyre (2009) whereby they drew on and assessed ideas from various sources, including their PGDE course, their professional colleagues and their own experience, to make choices about how to respond learning needs of their own particular classroom community. Hence it was very clear that rather than expecting student teachers to learn responses to all eventualities, they must be equipped instead with a set of principles from which they can draw to interpret the situations in which they find themselves and to respond in ways which align with the inclusive pedagogy.

Through the development and application of an analytical framework for inclusive pedagogy we are seeking to create a robust tool with which to examine how teachers draw from those principles in different contexts. There is currently very little guidance in the literature about how to

document and study inclusion, in the practical setting of the classroom. It is hoped that insights from this work will support teacher educators to understand the experiences of teachers who are attempting to implement policies of inclusive education in their classroom practice and to reflect on how best they can be supported by both initial teacher education and professional development activities.

REFERENCES

- Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ball, S. (1981). *Beachside Comprehensive. A case study of secondary schooling*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Black-Hawkins, K. and Florian, L. (2012). Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching* 18 (5), 567-584. DOI:10.1080/13540602.2012.709732.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. and Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. Abingdon: Routledge.
- Boaler, J., William, D. and Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping - disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26 (5), 631-648.
- Florian, L. (2010). The concept of inclusive pedagogy. In G. Hallett and F. Hallett, (eds.). *Transforming the role of the SENCO*. Buckingham: Open University Press, pp. 61-72.
- Florian, L. (2012). Preparing Teachers to work in diverse classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63 (4), 275-285. DOI: 10.1177/0022487112447112.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813-828. DOI: 10.1080/01411926.2010.501096.
- Florian, L. & Kershner, R. (2009). Inclusive pedagogy. In: H. Daniels, H. Lauder and J. Porter, (eds.). *Values and Educational Policy: A Critical Perspective*. London: Routledge, pp. 173-183.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013) Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education.*, 28 (2), 119-135. DOI: 10.1080/08856257.2013.778111
- Florian, L., Young, K. & Rouse, M. (2010). Preparing Teachers for Inclusive and Diverse Educational Environments: Studying Curricular Reform in an Initial Teacher Education Course. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 709-722. DOI: 10.1080/13603111003778536.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43 (3), 235-245.
- Hamilton, L. and O'Hara, P. (2011). The tyranny of setting (ability grouping). Challenges to inclusion in Scottish primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27, 712-721.
- Hargreaves, D. (1982). *The challenge for the comprehensive school*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. and McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- McIntyre, D. (2009). The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 25, 602-608.
- OECD (2007). *Quality and Equity of Schooling in Scotland*. Paris: OECD.
- Riddell, S. (2007). A sociology of special education. In: L. Florian (ed). *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage, pp. 34-45.
- Rouse, M. & Florian, L. (2012). *Inclusive Practice Project: Final Report*. Aberdeen: University of Aberdeen.
- Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16, 6-13.
- Scottish Executive (2004). *A Curriculum for Excellence; the curriculum review group*. Edinburgh: Scottish Executive.

ⁱ Secondary 1 pupils are mostly aged between 11.5 and 12.5 at the start of the academic year

ⁱⁱ Most children in this class would have been aged 9.5 – 11.5 at the start of the academic year.

ARTÍCULO ORIGINAL

Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula¹

Jennifer Spratt

j.spratt@abdn.ac.uk
Universidad de Aberdeen

Lani Florian

lani.florian@ed.ac.uk
Universidad de Edimburgo

RESUMEN: Este artículo describe cómo se han incluido los conceptos clave de la pedagogía inclusiva en un curso anual de formación inicial del profesorado, el *Professional Graduate Diploma in Education* (PGDE), de la Universidad de Aberdeen, Escocia. Asimismo, analiza cómo el profesorado principiante que ha finalizado sus estudios de PGDE y trabaja actualmente en diferentes contextos pone en práctica el concepto de pedagogía inclusiva en el aula.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía inclusiva; Formación de Profesorado; Justicia Social; Profesores principiantes

Applying the principles of inclusive pedagogy in initial teacher education: from university based course to classroom action

ABSTRACT. This paper describes how the key concepts of inclusive pedagogy have been embedded in a one-year initial teacher education course, the Professional Graduate Diploma in Education (PGDE), at the University of Aberdeen in Scotland. It discusses how beginning teachers who have completed the PGDE but now work in different contexts are using the concept of inclusive pedagogy in their classrooms.

KEY WORDS: Inclusive pedagogy; Teacher Education; Social justice; Beginning teachers

¹ Traducido por Patricia Alejandro Arias

Fecha de recepción 05/01/2013· Fecha de aceptación 03/04/2013
Dirección de contacto:
Lani Florian
Bell Chair of Education
Moray House School of Education
University of Edinburgh
Holyrood Road, Edinburgh EH8 8AQ

1. INTRODUCCIÓN

El Proyecto para las Prácticas Inclusivas (PPI) en Escocia, con sede en la Universidad de Aberdeen, fue desarrollado en colaboración con colegas de la Facultad de Educación, las

autoridades locales y escuelas asociadas, las asociaciones profesionales y los sindicatos, el Ministerio de Educación del Gobierno Escocés, el Consejo General de Enseñanza de Escocia (GTCS) y la Inspección Escolar (HMIE). Esta iniciativa financiada por el Gobierno Escocés (2006-10), coincidió con la reforma curricular a gran escala en toda la nación con motivo de la introducción del *Currículo para la Excelencia* (Scottish Executive, 2004) que hace hincapié en enfoques de enseñanza y aprendizaje más inclusivos y en un fuerte compromiso con la justicia social.

La iniciativa tiene sus raíces en el creciente reconocimiento de que el profesorado no está suficientemente preparado para tratar la gran variedad de diferencias en las escuelas de hoy día. En el contexto escocés, está relacionado con el imperativo político que intenta ampliar la definición de inclusión y la aceptación de que debería proporcionarse un apoyo al aprendizaje a un grupo más amplio de menores que los etiquetados anteriormente como con necesidades educativas especiales. El proyecto se inició en un contexto nacional de reforma educativa como respuesta a las preocupaciones respecto a la "larga lista de alumnos con bajo rendimiento" en las escuelas escocesas (OECD, 2007).

2. FUNDAMENTACIÓN DEL ENFOQUE

Las exigencias políticas de inclusión se han cumplido a menudo en forma de respuestas teóricas por las que todos los menores asisten a la escuela en el mismo edificio, pero aquellos identificados como con "necesidades especiales" continúan recibiendo una educación "presencial" por separado. Con frecuencia, dichas divisiones son también evidentes dentro de aulas con grupos heterogéneos en capacidad, donde los profesores diferencian el trabajo conforme a la percepción de las capacidades del alumno o alumna (Hamilton y O'Hara, 2011). Estos enfoques perpetúan las etiquetas de "necesidades especiales" (Riddell, 2007) y se ha demostrado que constituyen un techo a las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes considerados menos capaces (Hart, Dixon, Drummond y McIntyre, 2004). Una visión alternativa sostiene que la inclusión social y educativa sólo se podrá lograr cuando se interrumpan estas prácticas y se sustituyan por otros enfoques de enseñanza y aprendizaje más participativos (Ainscow, Booth

y Dyson, 2006).

Numerosos analistas, a menudo movidos por una perspectiva sociocultural del aprendizaje, han sugerido que la inclusión implica que los menores aprendan juntos, en un contexto donde cada individuo sea valorado y se involucre activamente a cada estudiante en la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto la inclusión no es un concepto pasivo, que se "hace a" ciertos grupos de menores, sino que es un proceso dinámico que involucra a todos los estudiantes en la vida y en el aprendizaje de la escuela. El papel de los profesores es crucial para posibilitar este cambio de enfoque (Forlin, 2001). Rouse (2009) sugiere que dependerá de lo que el profesorado "sepa" (sobre cuestiones teóricas, políticas y legislativas), "haga" (pasar de los conocimientos a la acción) y "crea" (en su capacidad de apoyar a los menores).

El Proyecto para las Prácticas Inclusivas se ha visto influenciado por las investigaciones acerca del papel que juegan los conocimientos del especialista (Florian y Kershner, 2009), así como el rendimiento y la inclusión en escuelas que han desafiado la extendida percepción de que la inclusión de alumnos con dificultades de aprendizaje retrasa el progreso de los demás. De hecho, cada vez se admite más el hecho de que, si se pone en práctica de forma adecuada, la educación inclusiva resulta beneficiosa para todo el alumnado (Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2007). Teniendo en cuenta esta investigación, así como una serie de estudios sobre los conocimientos profesionales del profesorado (Florian y Black-Hawkins, 2011; Black-Hawkins y Florian, 2012) se ha trabajado para comprender cómo se puede integrar el concepto de pedagogía inclusiva en cursos de formación inicial del profesorado (FIP). La importancia de esto radica en que el estudio de los conocimientos profesionales combina una exploración teórica de las prácticas observadas en el aula y los debates específicos con profesores a fin de explorar cómo las prácticas que resultan efectivas en el aula pueden dar información útil para el desarrollo profesional de otros profesores y de profesores en formación. El conocimiento profesional de los profesores se utiliza entonces para proporcionar información y ampliar la comprensión teórica en desarrollo relativa a la pedagogía inclusiva. De esta manera, el trabajo consiste en un "ciclo dialógico de conocimiento-creación" mediante el

cual los investigadores, el profesorado y el alumnado aportan información y desafían el pensamiento y las prácticas de los demás al tiempo que comparten y contribuyen a enriquecer sus distintos tipos de conocimiento.

3. PEDAGOGÍA INCLUSIVA

Se sabe desde hace ya tres décadas que proporcionar educación basada en la predicción del "potencial" en función de un rendimiento determinado reproduce desigualdades sociales (p. ej. Ball, 1981), pues reafirma jerarquías (Hart, Dixon, Drummond y McIntyre, 2004) y mina el sentido de autoestima de algunos estudiantes (Hargreaves 1982, Boaler, William y Brown, 2000). La pedagogía inclusiva rechaza etiquetar en función de las capacidades y ofrece un marco alternativo para la organización del aprendizaje. Gracias a la información del trabajo de Susan Hart y sus colegas (Hart, ob. cit.), la pedagogía inclusiva anima al profesorado a crear ambientes que no limiten las expectativas ni del profesorado ni del alumnado. En concreto, se opone a las prácticas que abordan la educación para todos como una educación para la mayoría y experiencias adicionales o diferentes para unos pocos. En su lugar, exige que el profesorado amplíe los recursos de que dispone tradicionalmente de modo que sean accesibles para todos (Florian, 2010).

La noción de pedagogía inclusiva no es un llamamiento orientado a la vuelta al modelo de enseñanza para toda la clase en que la equidad se aborda al ofrecer experiencias idénticas para todos. En su lugar, aboga por un enfoque donde el profesor proporciona una variedad de opciones disponibles para todos. En el modelo de pedagogía inclusiva, la diversidad humana se considera una fortaleza más que un problema, ya que como los menores trabajan juntos, comparten ideas y aprenden de la interacción mutua. El enfoque de la pedagogía inclusiva proporciona una visión abierta del potencial de cada niño para aprender.

3.1. La incorporación del concepto de pedagogía inclusiva a la formación del profesorado

Una de las tareas centrales del PPI era trabajar con colegas de formación del profesorado que imparten el *Professional Graduate Diploma in Education* (PGDE), con

objeto de explorar las diferentes formas en que el profesorado y las escuelas pueden hacerse más inclusivas para menores cuyo aprendizaje y participación habrían resultado más difíciles en el pasado. El objetivo de este trabajo colaborativo era desarrollar una comprensión común de la pedagogía inclusiva, la cual se incluyó en el programa (Florian, 2012, Florian, Young y Rouse, 2010).

El PGDE es un curso de posgrado de un año a tiempo completo o de dos años a tiempo parcial para profesorado de primaria y de secundaria. La correcta finalización del curso cualifica a los estudiantes para dar clases en escuelas, aunque la cualificación profesional completa sólo se obtiene tras un año de prueba ejerciendo como profesor. Los estudiantes a tiempo completo pasan 18 semanas en la universidad y las otras 24 semanas, ocupan un puesto de trabajo en dos escuelas diferentes.

El componente didáctico del curso consiste en un núcleo común, la unidad de Estudios Profesionales, que los estudiantes combinan con una serie de estudios curriculares, específicos de su especialidad. La unidad de Estudios Profesionales consiste en talleres, clases magistrales y aprendizaje online, que forman parte de las pautas semanales que siguen los estudiantes mientras asisten a la universidad. La exploración teórica de los conceptos de *Inclusión y Justicia social* se realiza en el núcleo de la unidad de Estudios Profesionales, y se debate en el contexto práctico de la experiencia escolar de los propios estudiantes. Asimismo, inherentes a los tres temas centrales en los que se sustenta el programa, se encuentran los desafíos a muchas creencias y prácticas ya existentes con los que los estudiantes quizás se encuentren al trabajar en las escuelas. Cada tema se resume a continuación.

El tema *Comprender el aprendizaje* se basa en el principio de que la diferencia debe considerarse como un aspecto esencial del desarrollo humano en cualquier conceptualización del aprendizaje. Esta idea se opone a las visiones deterministas de la capacidad de los menores y de las prácticas educativas basadas en el supuesto de una distribución de la inteligencia normal.

El tema *Justicia social* otorga al profesorado el deber de ser responsable del

aprendizaje de todos los menores; esta postura les exige conceptualizar las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes como dilemas para el profesor, y no como carencias del alumnado. Este enfoque exhorta al profesorado a rechazar las nociones de práctica inclusiva que consistan en pedagogías para "la mayoría" combinadas con algo diferente para "unos pocos"; en cambio, requiere que se amplíen los recursos disponibles tradicionalmente para todo el alumnado, creando así una comunidad de aprendizaje rica.

El tercer tema, *Convertirse en un profesional activo*, obliga a que el profesorado busque constantemente nuevas formas de apoyar el aprendizaje de todos los menores. Un fundamento clave de este principio es encontrar formas de trabajo conjunto o a través de otras personas para fomentar la participación y mejorar la experiencia educativa de todos los estudiantes de la comunidad del aula. Esto supone un desafío a la división tradicional entre el profesorado "convencional", responsable del aprendizaje de la mayoría de los estudiantes, y "especialista", que trabaja con algunos menores identificados como "con necesidades especiales". En su lugar, los adultos deben trabajar juntos para encontrar mejores formas de apoyar a todos los menores.

La impartición de cursos basados en los principios de la pedagogía inclusiva a los estudiantes del PGDE, como componente de los tres temas *Comprender el aprendizaje*, *Justicia social* y *Convertirse en un profesional activo*, fue la estrategia adoptada para asegurar que se enseñaba a los profesores en formación a convertirse en "profesionales inclusivos". Profesionales inclusivos son los nuevos profesores expertos y comprometidos totalmente con las nociones de la pedagogía inclusiva y su puesta en práctica.

El PPI realizó un estudio de seguimiento de los graduados en el programa. Este estudio fue diseñado para desarrollar los fundamentos teóricos del curso, para explorar cómo estos se ponen en práctica y para identificar dónde encuentra el profesorado novel los estímulos y las barreras para adoptar la pedagogía inclusiva.

3.2. Estudio de seguimiento

En este estudio, que tuvo lugar durante su

año de prueba, participaron siete profesores que trabajaban en tres organismos oficiales locales de Escocia. Todas eran mujeres, de ellas cuatro ejercían en primaria y tres eran profesoras de secundaria. Esta pequeña muestra no pretendía ser representativa de toda la cohorte de graduados del PGDE, pues el estudio no buscaba evaluar el curso del PGDE. No obstante, la muestra sí que permitió examinar en profundidad cómo estas profesoras noveles llevaron a la práctica el concepto de pedagogía inclusiva. Una vez que las profesoras en periodo de prueba aceptaron la invitación a participar, se solicitó el consentimiento de los directores de los centros. De este modo se evitaron potenciales problemas éticos, puesto que las profesoras noveles tomaron una elección libre, sin influencia alguna de sus jefes. Se hicieron tres visitas de investigación a cada participante durante el año de prueba. Cada visita consistía en la observación de una sesión de clase junto con la consiguiente entrevista semiestructurada de 45 minutos aproximadamente.

Sabido es que hacer juicios sobre pedagogía inclusiva basados en la observación puede resultar problemático. Un observador puede malinterpretar las acciones de un profesor hacia grupos de menores o individuos determinados, debido a la ausencia de conocimiento del contexto, como por ejemplo su planificación, razonamiento o la historia que hay detrás de cada interacción concreta. Asimismo, para un observador que desconozca la diversidad de los menores, no es fácil saber cuándo y cómo amplía el profesorado los recursos habitualmente disponibles en las aulas (Florian y Black-Hawkins, 2011). De ahí que observación y entrevista fuesen parejas, a fin de permitir debatir los principios pedagógicos en los que se basan las actividades del aula. Los datos de ambas fuentes de información se triangularon para mejorar la profundización en la comprensión de la pedagogía utilizada en cada contexto.

Las entrevistas se grabaron y transcribieron por completo, previo consentimiento de las participantes. Las notas de observación y las transcripciones de las entrevistas se analizaron por medio de un marco de pedagogía inclusiva que se había desarrollado como herramienta para proporcionar una evidencia metódica de la pedagogía inclusiva en práctica (Rouse y Florian, 2012, Florian y Spratt, 2013).

Basándose en las observaciones de investigación y en los datos de las entrevistas, así como en el análisis propio y las conversaciones con colegas acerca de esta investigación, se construyó un modelo sólido, pero flexible al mismo tiempo, que demuestra las implicaciones de la pedagogía inclusiva en las prácticas del aula.

Al analizar el complejo conjunto de conocimientos, creencias y prácticas de las profesoras principiantes, se averiguó que en el profesorado inclusivo estos no son aptitudes específicas e independientes. Evidentemente, la comprensión de la justicia social del profesorado se entrecruza con sus creencias sobre el aprendizaje a la hora de tomar decisiones acerca de cómo responder ante las diferencias de los alumnos en el aula. Esta fluidez se hace evidente en los ejemplos presentados en la siguiente sección.

4. USO DEL MARCO PARA EL ANÁLISIS

El marco analítico se basó en tres principios clave que sustentan la pedagogía inclusiva:

1. La diferencia debe reconocerse como un

aspecto esencial del desarrollo humano en cualquier conceptualización del aprendizaje.

2. El profesorado debe creer (o convencerse de) que está cualificado y capacitado para enseñar a todos los menores.
3. La profesión debe desarrollar con regularidad nuevas formas creativas de trabajo en colaboración.

Como se indicó previamente, estos tres principios se relacionan con los tres temas de la asignatura del PGDE: *Comprender el aprendizaje*, *Justicia social* y *Convertirse en un profesional activo*.

Se ha seleccionado una pequeña muestra de datos con el propósito de señalar cómo se empleó el marco analítico para interpretar los datos. Se han elegido pequeñas escenas de tres participantes cuyos pseudónimos serán Mary, Dianne y Chloe, como ejemplos ilustrativos. Se realizará una descripción de la observación y/o un fragmento de la transcripción en relación a un aspecto particular del trabajo de cada profesora, seguidas de una demostración de cómo se utilizó el marco para identificar el modo en que se aplicaron los principios de la pedagogía inclusiva en esa situación.

Mary enseña la clase de Primaria 5¹ en una escuela primaria de una zona con pocos recursos. La observación de una clase de Lengua Inglesa reveló el uso de un enfoque que fomentaba el aprendizaje colaborativo. Los menores se organizaron en cuatro grupos heterogéneos y en cada una de las cuatro mesas se ofrecía una actividad para compartir diferente, todas ellas habían sido diseñadas para alentar a los niños a pensar sobre el uso de los artículos indeterminados "a" y "an". En una mesa se colocó una hoja de papel grande en la que se pidió al grupo que rellenase dos columnas, una de "palabras con a" y otra de "palabras con an". En una segunda mesa había una hoja de papel similar en la que se escribió una larga lista de sustantivos y se les pidió a los estudiantes que decidieran cuál era el artículo apropiado. En la tercera mesa se les dio a los niños y niñas un conjunto de tarjetas con palabras que debían organizar en montones de "a" y "an" y, en la última mesa, se colocó un tablero de juego con el mismo tema. Todas las actividades se realizaban en grupo. Después de unos minutos con cada actividad, los grupos se cambiaban sucesivamente a una mesa diferente, hasta que todos los grupos habían trabajado en todas las mesas. Así, todo el alumnado en la clase participó en todas las actividades. Finalmente, las dos hojas de papel grandes se colocaron delante de toda la clase y se debatió el uso de los artículos como un ejercicio conjunto. Más tarde se colgaron en la pared.

¹ En Primaria 5 son alumnos en su mayoría menores de entre 8,5 y 9,5 años al principio del año académico.

Respecto a los temas del marco analítico, este enfoque encaja con la filosofía de la pedagogía inclusiva y se relaciona en particular con el principio "la diferencia debe ser considerada como un aspecto esencial del desarrollo humano en cualquier conceptualización del aprendizaje". Mary había creado un ambiente de aprendizaje accesible a todos los estudiantes, en el que los menores aprendían juntos mediante la co-construcción. Se evitó etiquetar capacidades, pues los grupos de trabajo eran heterogéneos, y no se sabía en qué medida había contribuido cada estudiante al producto final, por lo tanto no se podían remarcar públicamente las cualidades de las contribuciones individuales.

Los menores tenían libertad para elegir cómo y en qué grado querían contribuir, como evidenció una niña que fue a coger un diccionario para consultar la palabra "enciclopedia" mientras sus compañeros dibujaban distintas palabras de su vocabulario. Al evitar utilizar libros de ejercicios personales y, al contrario, colocar el trabajo de toda la clase en la pared, el enfoque también aseguró que todos los menores, independientemente de su nivel de consecución propia en aquel momento, tuvieran acceso al testimonio del éxito colectivo del grupo y pudieran aprender de las contribuciones de sus compañeros y compañeras.

Dianne es profesora de secundaria en una ciudad pequeña y muestra un gran interés en romper las barreras entre su clase ordinaria y la "Base de necesidades especiales". Cuando se le preguntó si le gustaría incluir a un alumno con TDAH en su clase² de Secundaria 1 aceptó con entusiasmo (a diferencia de algunos de sus colegas que rechazaron la proposición). En el extracto que sigue expresó su punto de vista.

Dianne: Así que para mí fue realmente hermoso que se me llamara del departamento de Necesidades Especiales hace dos semanas para decirme que Sean (pseudónimo) está progresando muy bien. Él tiene muchas ganas de intentarlo (la integración dentro de la clase ordinaria), así que bajé, le llevé los libros y todo lo que habíamos hecho y tuve una pequeña entrevista con él que le hizo sentirse bastante importante. Y eso fue realmente bonito, conocerlo en su entorno con las personas y las cosas con la que está familiarizado, y luego estaba encantado de impresionarme, lo cual consiguió, y planteamos algunas tareas fáciles para que hiciera y después decidimos una fecha en la que podía venir y quién vendría con él. Así que vino a ver el aula antes de incorporarse, y pude comprobar a quién conocía en la clase, de hecho conocía a bastante gente así que tuvimos bastante suerte. Pero lo que no quería que hiciera era que llegase sin haberme conocido, sin estar seguro de dónde estaba la clase, sin conocer a los niños o cualquier otra cosa. Así que hicimos todo esto y vino el primer día y fue verdaderamente bien.

Entrevistador: Has dicho antes... que él es libre de decidir si quiere dejar la clase si siente que no es capaz de seguirla.

Dianne: Sí, eso es parte de las estrategias que hemos planteado... tenemos que darle una salida porque si no, sería como tenerlo en una jaula y eso no puede ser... pero al mismo tiempo todavía intentamos asegurarnos de que comprende que estar en la clase ordinaria significa que hay más restricciones y que tenemos que buscar el bien del mayor número posible de personas y él tiene que encajar más o menos en eso, así que estamos tratando de hacer que la transición sea lo más agradable posible pero también hay que reconocer que él tiene estas necesidades así que si necesita irse pues estará bien.

² Los alumnos de Secundaria 1 tienen edades comprendidas en su mayoría entre 11,5 y 12,5 años al inicio del año académico.

La actitud de Dianne refleja un principio clave de la justicia social: creía ser capaz de enseñar a todos los estudiantes. Ella respondió ante la individualidad de Sean preparando cuidadosamente su presentación a la clase e hizo el esfuerzo de desarrollar una relación con él previa al cambio de clase. Por consiguiente, más que señalar que el niño tenía un déficit, consideró la situación como un reto profesional para responder adecuadamente a las dificultades que Sean pudiera encontrar al

cambiarse a su clase. A lo largo del extracto también se refirió a «nosotros» al hablar de su planificación, lo cual hace referencia a la planificación conjunta con el personal del departamento de Necesidades Especiales. Por tanto, en relación con el tema de la creación de nuevas formas de trabajo, Dianne trabajó en colaboración con y a través de otros adultos a fin de encontrar la mejor manera de respetar la dignidad de Sean como miembro de pleno derecho en la comunidad del aula

Chloe enseña a una clase compuesta de alumnado de Primaria 6 y Primaria 7³ en una pequeña escuela de primaria del rural. De acuerdo con su aprendizaje durante el año del PGDE, Chloe se oponía rotundamente a agrupar a los niños según las capacidades que se les atribuyan, como se hizo evidente durante la observación de sus clases. Comenzó una clase de Lengua Inglesa con la entrega a los alumnos de un trabajo escrito el día anterior, que había sido evaluado entre compañeros. Después pidió a los menores que examinaran su propio trabajo y que decidieran individualmente en qué creían que necesitaban mejorar. Se les ofrecieron varias opciones relacionadas con diferentes aspectos gramaticales y se les pidió que revisasen los ejercicios y escogiesen la que consideraran más apropiada. Así, en la clase, el nivel de rendimiento real de los estudiantes se trató según la elección propia de cada estudiante, en vez de que fuese la profesora quien pronosticase lo que cada estudiante puede o no puede ser capaz de conseguir.

Cuando se le preguntó sobre este enfoque, Chloe admitió que iba en contra de la práctica habitual de la escuela, lo cual significaba que con el hecho de poner fin al agrupamiento según las capacidades, estaba desafiando las opiniones del profesor responsable, así como algunos prejuicios que tenían los menores tras largos años agrupados en clases según sus capacidades. Chloe describió la respuesta de los estudiantes ante la agrupación mixta:

«El primer par de veces estaban tan callados y... no les gustaba, no querían sentarse, no se sentían cómodos estando sentados con gente con la que no estaban acostumbrados a trabajar. Había una especie de línea divisoria en la clase».

Chloe aprovechó la separación física entre su aula y la escuela principal para continuar con el enfoque con el que se sentía comprometida y, con el paso del tiempo, consiguió convencer al profesor responsable de que su planteamiento tenía éxito, pues pudo demostrar cómo habían mejorado los menores en los ejercicios de escritura.

³ La mayoría de los niños en esta clase tendrían entre 9,5 y 11,5 años al inicio del curso académico.

El ejemplo de Chloe muestra cómo ella tuvo en cuenta la diversidad de sus alumnos y sin embargo no señaló a ningún estudiante concreto como diferente. Su práctica ofrece una forma de diferenciación basada en que los alumnos decidan qué les ayudará a mejorar en sus trabajos. Asimismo, creó un ambiente en el que todas las opciones estaban disponibles a todos los estudiantes, en vez de dar diferentes tipos de ejercicios a algunos menores, y de este modo evitó prácticas deterministas. Chloe demostró activamente su profesionalidad al negociar en el entorno escolar para poder continuar con el enfoque que respondía a su interpretación preferida de la pedagogía inclusiva, mediante evidencias del progreso en el aprendizaje, y por tanto, consiguió crear dentro de su aula un espacio para la inclusión.

5. CONCLUSIÓN

Cada una de las siete profesoras principiantes que participaron en este estudio trabajaba en localizaciones muy diferentes y lidiaban con un amplio abanico de cuestiones en favor de la inclusión. Era evidente su compromiso con la "dialéctica de la teorización práctica" identificada por McIntyre (2009), desde la cual aprovecharon y evaluaron ideas de diferentes fuentes, incluyendo el curso del PGDE, sus colegas de profesión y sus experiencias propias, para elegir cómo responder ante las necesidades de aprendizaje de sus comunidades de aula particulares. Por consiguiente, demostraron que no se puede pretender que el profesorado en formación aprenda la respuesta a todas las eventualidades, sino que en realidad debe estar dotado de una serie de principios a partir de los cuales pueda llegar a interpretar las situaciones en que se encuentre y proporcionar respuestas acordes con la pedagogía inclusiva.

Por medio del desarrollo y la aplicación de un marco analítico para la pedagogía inclusiva, se pretende crear una herramienta sólida con que examinar cómo el profesorado se vale de esos principios en distintos contextos. Actualmente la literatura ofrece muy poca orientación acerca de cómo documentar y estudiar la inclusión en el entorno práctico del aula. Se espera que las observaciones del presente artículo sirvan de ayuda a los formadores de profesores para comprender las experiencias de aquellos

profesores y profesoras que intentan llevar a cabo políticas de educación inclusiva en sus prácticas del aula, así como para reflejar cuál es el apoyo más acertado que se les puede proporcionar durante formación inicial del profesorado y las actividades de desarrollo profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ball, S. (1981). *Beachside Comprehensive. A case study of secondary schooling*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Black-Hawkins, K. y Florian, L. (2012). Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching* 18 (5), 567-584. DOI:10.1080/13540602.2012.709732.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. Abingdon: Routledge.
- Boaler, J., William, D. y Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping - disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26 (5), 631-648.
- Florian, L. (2010). The concept of inclusive pedagogy. En G. Hallett y F. Hallett, (eds.). *Transforming the role of the SENCO*. Buckingham: Open University Press, pp. 61-72.
- Florian, L. (2012). Preparing Teachers to work in diverse classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63 (4), 275-285. DOI: 10.1177/0022487112447112.
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813-828. DOI: 10.1080/01411926.2010.501096.
- Florian, L. y Kershner, R. (2009). Inclusive pedagogy. En: H. Daniels, H. Lauder y J. Porter, (eds.). *Values and Educational Policy: A Critical Perspective*. London: Routledge, pp. 173-183.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013) Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of*

- Special Needs Education.*, 28 (2), 119-135.
DOI: 10.1080/08856257.2013.778111
- Florian, L., Young, K. y Rouse, M. (2010). Preparing Teachers for Inclusive and Diverse Educational Environments: Studying Curricular Reform in an Initial Teacher Education Course. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 709-722. DOI: 10.1080/13603111003778536.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43 (3), 235-245.
- Hamilton, L. y O'Hara, P. (2011). The tyranny of setting (ability grouping). Challenges to inclusion in Scottish primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27, 712-721.
- Hargreaves, D. (1982). *The challenge for the comprehensive school*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. y McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- McIntyre, D. (2009). The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 25, 602-608.
- OECD (2007). *Quality and Equity of Schooling in Scotland*. Paris: OECD.
- Riddell, S. (2007). A sociology of special education. En L. Florian (ed). *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage, pp. 34-45.
- Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16, 6-13.
- Rouse, M. y Florian, L. (2012). *Inclusive Practice Project: Final Report*. Aberdeen: University of Aberdeen.
- Scottish Executive (2004). *A Curriculum for Excellence; the curriculum review group*. Edinburgh: Scottish Executive.

ARTÍCULO ORIGINAL

La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz¹

M.^a Isabel Doval
mdoval@uvigo.es

M.^a Esther Martinez-Figueira
esthermf@uvigo.es

Manuela Raposo
mraposo@uvigo.es

Universidad de Vigo

RESUMEN. Este trabajo describe y analiza el uso de Fotovoz, un método que emplea la fotografía y el diálogo para promover el cambio y la mejora social en una escuela de Educación Infantil y Primaria de una determinada comunidad local. Se invitó a todos los estudiantes a realizar fotografías con narrativas colaborativas en las que daban su opinión sobre las posibilidades que poseen de participación en la escuela y cómo mejorarla. A fin de converger en un proyecto local inclusivo, se organizó una exposición interactiva dirigida a la comunidad del entorno más próximo. Esta exposición constituyó una plataforma sobre la que se revisaron y mejoraron las oportunidades de la escuela para promover cambios en cuanto a la participación de los estudiantes. El análisis de datos sugiere que el método utilizado constituye una herramienta capaz de mejorar la participación de los niños/as en la escuela, facilitar la puesta en marcha de redes de trabajo inter-centros y crear cambios en la comunidad.

PALABRAS CLAVE: Fotovoz, participación, voz de los alumnos, mejora escolar, comunidad local

The voice of their eyes: children's participation through Photovoice

ABSTRACT: This work describes and analyzes the use of Photovoice, a method that uses the photography and the dialog to promote the change and the social improvement (Wang, 1999, 2006), developed in a Pre-primary and Primary school in a particular local community. The methodology encouraged all students to give their opinion about their opportunities in participation in the school and the ways to promote it, through pictures and collaborative narratives. In order to converge on a local inclusive project, there was organized a local interactive exhibition aimed at the immediate community. The exhibition provided a platform to review and to improve the strengths and opportunities of the school in order to promote changes about participation of students.

¹ "Escuelas que caminan hacia la inclusión. Trabajar con la comunidad local para promover el cambio". Dir. Ángeles Parrilla Latas (Universidad de Vigo). Proyecto subvencionado por el Plan Nacional de I+D+i 2011. Ref: MICINN-EDU2011-2928-C03-01.

The analysis of information suggests that this method constitutes an effective tool for improving children's participation in school, for setting up inter-schools networks and community changes.

KEY WORDS: Photovoice, participation, children's voice, school improvement, local community

Fecha de recepción 06/09/2013· Fecha de aceptación 03/12/2013

Dirección de contacto:

M^a Isabel Doval Rufz

Facultad de Ciencias de la Educación

Campus Universitario As Lagoas s/n. 32004

32004 Ourense

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo responde a un modelo de investigación crítico-participativa (Elliot, 1990; Stenhouse, 1991) con el que profundizamos en las aportaciones y el uso de ~~las~~ Fotovoz o fotografía participativa. Una metodología que sigue los principios fundamentales de la investigación participativa basada en la comunidad (*community-based participatory research, CBPR*), que considera la comunidad como un socio equitativo en todas las fases del proceso de investigación, desde la identificación de una pregunta de investigación a la difusión del conocimiento y la acción social. Los procesos de CBPR proporcionan una plataforma sobre la que revisar y mejorar las fortalezas y oportunidades en una comunidad. Este tipo de proyectos han demostrado tener mucho potencial para hacer frente a los problemas que afectan a la participación de los escolares en los centros educativos.

Entendemos los centros educativos como espacios en donde los procesos de enseñanza-aprendizaje demandan la complicidad de toda la comunidad. Así, es en ésta, entendida como la unidad de convivencia, donde se asienta el saber y el futuro de la educación, donde se trasciende el individualismo para crear espacios cívicos comunes desde la participación y el desarrollo colectivo. La educación formal, bajo estas premisas, se encuentra en una encrucijada, en la necesidad de un cambio de paso para enfocar la atención hacia una nueva manera de manejar los espacios, los tiempos, los saberes, la participación de los protagonistas del hecho escolar. Se trata de entender y construir la escuela del mañana entre todos.

Abordar una investigación educativa como la que presentamos, supuso optar por un enfoque donde el protagonismo del estudio orbita alrededor de los alumnos y alumnas como actores y como miembros de una comunidad concreta, pero con la complicidad e intervención de los demás agentes que conforman el espacio educativo comunitario. Por ello se utilizó un modelo de investigación crítico-participativa (Elliot, 1990; Stenhouse, 1991; Moliner, Sales y Traver, 2011). Este método de investigación se basa en el aprendizaje colectivo sobre la realidad, analizando críticamente, con la participación activa de los grupos implicados, una situación real concreta, desarrollando y activando la práctica transformadora y el cambio social.

En definitiva, hablamos de conocer una realidad y actuar sobre ella para producir un cambio que mejore las condiciones de partida. Es pues, una toma de conciencia crítica de una población determinada sobre una realidad concreta, con el fin último de tomar conciencia colectivamente y actuar para que se produzcan variaciones significativas. Para esta tarea se optó por una técnica de investigación cualitativa denominada Fotovoz, lo que supuso en la práctica abordar el proceso de estudio dando la oportunidad a los alumnos y alumnas de identificar, representar y mejorar su comunidad educativa a través de esta técnica fotográfica específica (Wang, 1999).

En nuestro estudio, se utilizaron medios audiovisuales digitales para que los escolares pudiesen registrar con evidencias visuales las fortalezas y las debilidades, las preocupaciones y prioridades en cuanto a las posibilidades de participación que poseen en su comunidad escolar. Sobre esta técnica, procedimiento y resultados centramos este artículo.

2. FOTOVOZ: UNA METODOLOGÍA PARTICIPATIVA-COMUNITARIA

Fotovoz está ganando popularidad y credibilidad como un método CBPR (Carlson,

Engebretson y Chamberlain, 2006; Schwartz, Sable, Dannerbeck y Campbell, 2007). Surgió en la década de los 80 de manos de Caroline Wang, profesora norteamericana de la Universidad de Michigan especializada en cuestiones de educación para la salud, y Mary Ann Burris de la Fundación Ford. La definieron como una metodología de fotografía participativa que busca dar voz a través de la imagen, creando nuevas oportunidades para reflexionar y representar asuntos de la comunidad de una forma creativa y personal (Wang y Burris, 1994, 1997). En realidad Fotovoz es una técnica innovadora de investigación participativa y comunitaria que en su origen permitió dar poder y voz, a través de la documentación de la realidad de su vida cotidiana mediante imágenes y narrativas, a aquellos que normalmente no son escuchados. Las fotografías hablan de las visiones y preocupaciones de las distintas poblaciones plasmando sus reflexiones y puntos de vista personales. Posteriormente, emergen de las imágenes nuevos interrogantes: “¿Por qué existe esta situación?, ¿Queremos cambiarla?, ¿Cómo hacerlo?”. Junto con la construcción de la comunidad, la intervención mediante Fotovoz permite promover la capacitación de esa misma comunidad para la denuncia y mejora de la situación de partida.

Este énfasis en la participación crítica se justifica en el hecho de que los inicios de Fotovoz se encuadran en la Pedagogía Popular, en la Teoría Feminista y en la fotografía documental basada en la comunidad, que convergen en su compromiso por rescatar y aportar la visión subjetiva de la situación desde la perspectiva de los más vulnerables:

- a) La *metodología de Freire* implica la selección y el uso de fotografías y bocetos como facilitadores para alentar el diálogo (Freire, 1970). Fotovoz asume el compromiso de fomento social, de búsqueda del cambio a través del diálogo; sin embargo, utiliza imágenes que los participantes realizan y seleccionan ellos mismos y por lo tanto, les permite expresar directamente la realidad de su vida cotidiana (Wang, 2003).
- b) Fotovoz se basa en la *teoría feminista*, que da voz a los que, por lo general, no tienen acceso a los políticos en un esfuerzo por abrir un diálogo a fin de promover un

cambio social positivo (Wang y Burris, 1997; Wang y Redwood-Jones, 2001).

- c) La *fotografía documental* ha sido utilizada en muchos sentidos. Existe una tradición reciente dentro de este género entre los fotógrafos de una comunidad que persigue fomentar que ciudadanos en desventaja muestren su realidad a través de imágenes visuales con el fin de catalizar cambios sociales (Wang y Burris, 1997; Wang y Redwood-Jones, 2001). Sin embargo, a diferencia de Fotovoz, el enfoque no contiene una metodología explícita para promover críticamente el diálogo entre los participantes y las partes interesadas con el fin de traducir esa reflexión en acción social.

Las características de Fotovoz se pueden concretar en los siguientes conceptos e ideas, mostrados en la figura 1.

Han sido muchos los proyectos de investigación abordados a partir de esta técnica. Una revisión de la literatura nos permite ver que hasta la fecha se ha empleado en tres grandes áreas:

- La *acción social*, abordando temáticas como la falta de vivienda, la inmigración, los adolescentes, la tercera edad, las poblaciones desfavorecidas, estrategias para el cambio en la comunidad y las mujeres sin hogar (Wang, Burris y Xiang, 1996; Wang, Cash y Powers, 2000; Bukowski y Buetow, 2011; Walia y Leipert, 2012).
- La *salud*, concretamente en temáticas como la alimentación, el alzheimer, la salud de las mujeres, el bienestar del niño, la salud materno-infantil y la salud mental (Wang, Wu, Zhan y Carovano 1998; Johnson, 2011; Wiersma, 2011; Teti, Murray, Johnson y Binson, 2012; Genoe y Dupuis, 2013).
- La *educación*, abordando temáticas como la educación en general, particularmente en estrategias de enseñanza y aprendizaje (con técnica Fotovoz), discapacidad educativa e intelectual, autismo, la educación en orfanatos, el derecho a la educación, coeducación y educación inclusiva, educación universitaria, percepción de los espacios escolares y alfabetización (Graziano, 2004; Kaplan y Howes, 2004; Edwards, Perry, Janzen y Menzies, 2012; Joubert, 2012; Kroeger, Embury, Cooper,

Brydon-Miller, Laine y Johnson, 2012;
Latz, 2012; Leipert y Anderson, 2012;
Messiou, 2012).



Figura 1. Panel de características del proceso Fotovoz

Referente al contexto español, hasta la fecha el empleo de Fotovoz ha sido en general poco habitual. Son muy escasas las publicaciones científicas en las que se describe el empleo de una metodología que permite “abrir las puertas” (Messiou, 2012) para que las voces marginadas puedan salir a la superficie, y todavía menos las que lo hacen de un modo realmente innovador.

3. OBJETIVOS DE NUESTRO ESTUDIO

En este trabajo se presenta un proceso de investigación participativa en el que utilizando la estrategia de Fotovoz, un centro de educación Infantil y Primaria, el *CEIP do Foxo*², repensó su visión de la participación en la escuela con el fin de mejorar su realidad considerando los análisis y propuestas infantiles. De esta manera, los niños se convierten en co-protagonistas de un proceso

en el que sus opiniones son tenidas en cuenta tanto en la detección de necesidades como en el posterior desarrollo de los procesos de mejora.

El trabajo desarrollado buscaba contribuir al fortalecimiento y mejora del *CEIP do Foxo*, a través del incremento de las oportunidades de participación de los escolares, teniendo en cuenta sus miradas pero también las del medio social y educativo en que el centro se halla inmerso. De un modo más específico el estudio se diseñó con los objetivos que se muestran en la Figura 2.

En nuestro estudio, se utilizaron tres tipos de recursos digitales, la cámara fotográfica, smartphone y tablet, para que los escolares pudiesen registrar con evidencias visuales las fortalezas y las debilidades, las preocupaciones y prioridades sobre la participación en su comunidad escolar. Se puso el acento en desarrollar el conocimiento y la toma de conciencia crítica a través del diálogo utilizando la fotografía para propiciar decisiones, promoviendo, asimismo, la información y la

² Centro educativo ubicado en la localidad de A Estrada (Pontevedra, España).

participación de las autoridades educativas y locales (las mismas que gestionan las comunidades y definen las políticas colectivas y comunitarias). Se expusieron también las fotografías para una toma de conciencia colectiva sobre el cambio y la transformación social (Wang

y Burris, 1994; Wang, 1999) y todo ese conocimiento compartido retornó al centro educativo a fin de establecer planes de mejora sobre las debilidades y preocupaciones detectadas.

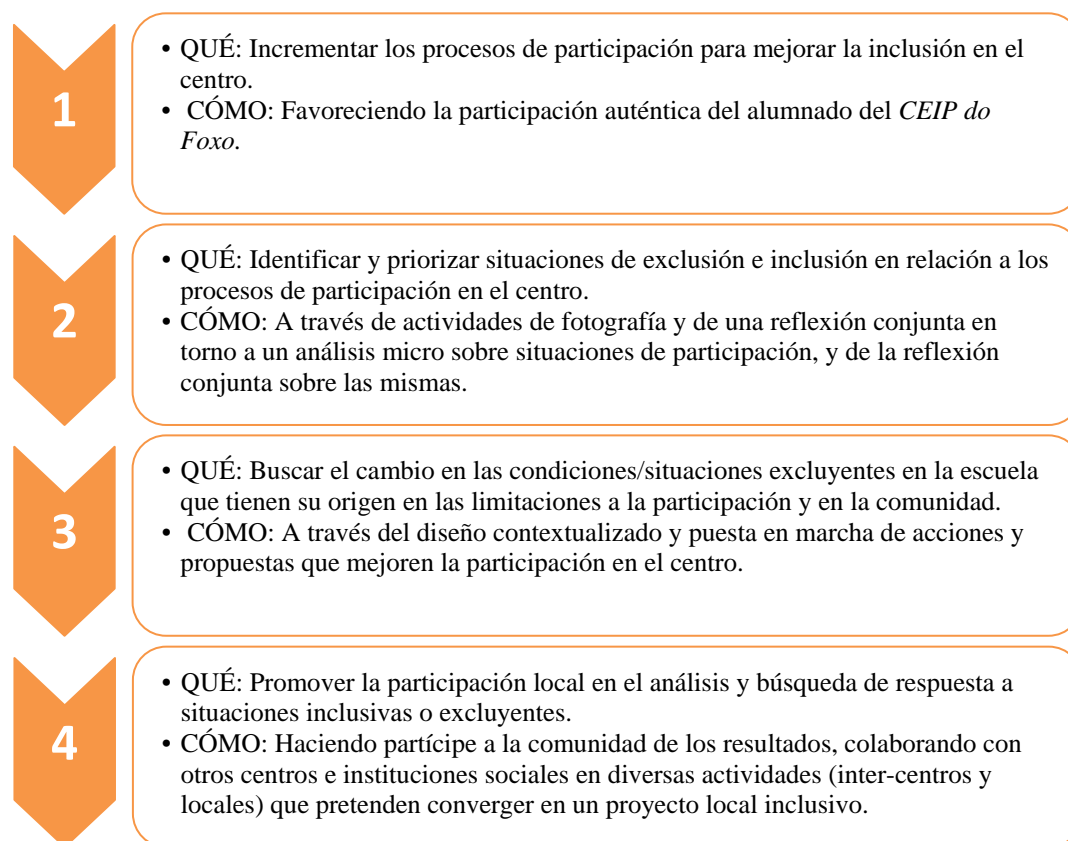


Figura 2. Objetivos y estrategias a desarrollar con el proceso Fotovoz en el *CEIP do Foxo*.

4. UN PRIMER PLANO DEL CONTEXTO DEL CENTRO

El colegio de *O Foxo* es un centro rural de titularidad pública de Educación Infantil y Primaria que se encuentra en la parroquia de Rubín, en el ayuntamiento pontevedrés de A Estrada. A este centro acuden 110 niños y niñas de 14 parroquias colindantes. Cuenta con una plantilla bastante estable de 17 profesores y profesoras, entre los que figuran la orientadora y las profesoras especialistas. La ratio alumnos-profesor es cada vez más reducida debido a la pérdida masiva de habitantes de la zona rural que se desplazan a la villa en busca de mejores recursos y servicios. Curiosamente, frente a otros centros de la comarca, en el *CEIP do Foxo* no

hay prácticamente alumnado de incorporación tardía al sistema educativo o alumnado perteneciente a grupos culturales minoritarios.

La mayor parte del Claustro se muestra dispuesto al trabajo en grupo y manifiestan también un interés especial por procurar una mayor competencia mediante la mejora de su formación y el análisis de sus prácticas. Prueba de ello es que en los últimos años han participado en diferentes innovaciones y actividades investigadoras que repercuten en la mejora del centro, habiendo sido reconocido su trabajo con diversos premios locales, autonómicos, nacionales e incluso de la UNESCO.

Dos de los rasgos más llamativos del centro son el carácter de permanente cambio que se vive

en él (reflejado en el considerable número de innovaciones en desarrollo en el centro), su apertura hacia el entorno y su compromiso con la comunidad educativa. Desde hace más de una década, el centro es un apoyo fundamental para la organización de algunas iniciativas locales de gran calado en la comarca, por ejemplo, romerías escolares anuales a las que son invitados todos los centros de del entorno. Estas características se aprecian en el propio uso del espacio en el centro: pasillos, paredes, biblioteca, jardín del colegio y patio, se engalanan con las producciones que escolares, profesorado y familias crean en torno a un proyecto de centro que se desarrolla cada curso.

En cuanto al perfil sociofamiliar del colegio, las familias poseen en general estudios básicos. La mayoría se dedican al sector primario, por lo que no disponen de unos horarios que permitan un apoyo estable a las tareas escolares de sus hijos.

Las comunicaciones son bastante deficientes en lo que se refiere a medios de transporte público. Esto supone que los niños no disponen de un fácil acceso a ofertas culturales (como la biblioteca municipal), deportivas y de ocio. De hecho, la participación es menor del 50% en actividades extraescolares.

Hace cinco años, el *CEIP do Foxo* inició su participación en el proyecto “A Estrada Inclusiva” (en adelante, AEI), nombre con el que se identifica en la villa al proyecto I+d+i del Plan Nacional que sustenta este estudio y que pretende elaborar un plan educativo local implicando a toda la sociedad estradense (Parrilla, 2008, 2011). En el curso 2009-10, se constituye en el centro un grupo de trabajo estable con 8 profesores (45% de la plantilla del centro) y dos miembros del equipo de investigación de la Universidad de Vigo. Comienza entonces el centro a desarrollar un proyecto de mejora propio (intra-centro) que se acompaña de otras acciones inter-centros coordinadas con varios centros de la

comunidad que también participan en AEI. En el curso 2011-12 la temática común seleccionada por la red inter-centros para el trabajo conjunto fue la mejora de la participación del alumnado en cada uno de ellos. La metodología consensuada para promover y analizar esta participación fue Fotovoz.

5. DISEÑO Y DESARROLLO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Así, en el último trimestre del curso 2011-12 se desarrolló un proceso de participación mediante Fotovoz en la totalidad de los CEIP de la localidad involucrando a diversas instituciones sociales y educativas que operan al servicio de la misma comunidad. Este trabajo analiza dicha experiencia desde la óptica del trabajo desarrollado en el *CEIP do Foxo*¹.

Fotovoz se llevó a cabo, como puede verse en la figura 3, en los distintos ámbitos en que se desarrolla toda la actividad del proyecto global de AEI. Los objetivos planteados se establecieron, desarrollaron y evaluaron en los tres niveles en los que opera el proyecto: nivel intra-centro, inter-centro y local.

Ofrecemos a continuación una exposición detallada de cada uno de los pasos seguidos en el proceso, que constituyó una adaptación de la propuesta ideada por Wang (1999). En el caso concreto del *CEIP do Foxo* se articuló un proceso cíclico (con retorno) que se gestó desde el nivel inter-centro (donde se eligieron el tema y las cuestiones de estudio); se desarrolló posteriormente la actividad de Fotovoz en la institución escolar; volvió de nuevo al nivel inter-centros, en el que se analiza y propone una idea concreta sobre la participación en todos los colegios participantes; dio un salto al nivel local (a través de la exposición interactiva “La Escuela vista por los Niños”), para finalmente retornar al nivel intra-centro en el que se diseñan e inician los planes de mejora.

Nivel inter-centro

- Surge como una actividad inter-centros y local que parte de la idea compartida en los centros de buscar vías de comunicación alternativas entre centros y de la necesidad de mostrar a la comunidad el trabajo local.
- Se originó cuando todos los centros participantes tomaron la decisión conjunta de iniciar el proceso de Fotovoz como una actividad inter-centros y local en la comarca. Esto implicaba determinar las fases a seguir así como acordar un título representativo de la actividad.
- En una sesión inter-centros se llevó a cabo un taller sobre la técnica, impartido por miembros del equipo de investigación de la Universidad. A partir del conocimiento de la misma, cada centro detalló y diseñó las fases y temporalización que se debían llevar a cabo para su desarrollo.

Nivel intra-centro

- Se involucró a los escolares del CEIP do Foxo en un enfoque CBPR que utiliza el método Fotovoz para recopilar y analizar evidencias sobre las barreras y oportunidades para su participación en el centro. A través de la fotografía se buscaba que los niños tomaran la palabra para exponer su visión conjunta de la escuela y de la participación en la misma.
- Se hicieron fotos y otras actividades (grupos de discusión, votaciones, asambleas) sobre la cuestión de la participación.
- El resultado final fue un repositorio de imágenes textualizadas consensuado por todo el colegio con formato final de gran mural de centro.

Nivel inter-centro

- Pretendía representar el sentir colectivo de los escolares de A Estrada sobre la idea de participación en los centros. Se querían establecer redes y canales de comunicación entre los distintos participantes, el intercambio de experiencias, el análisis conjunto y la búsqueda de puntos comunes sobre los que articular actuaciones consensuadas que favoreciesen el desarrollo de una mayor y más auténtica participación de los escolares.
- En una sesión inter-centros, los escolares de cinco colegios⁴ analizaron y categorizaron las fotos y los textos de los distintos murales, “negociaron” dichos murales y seleccionaron y reescribieron colaborativamente las imágenes y textos que representaban más acertadamente ese sentir colectivo.

Nivel local

- La meta planteada fue invitar a la participación a la comunidad local de A Estrada. Partiendo de un objetivo similar al establecido en el nivel inter-centros, en este nivel de trabajo no sólo se pretendía representar el sentir colectivo de los escolares de A Estrada sobre la idea de participación en los centros implicados, sino también de la comunidad local (familias, representantes del ayuntamiento, comercio, empresas, asociaciones...) sobre los mismos.
- El trabajo intra-centros e inter-centros se trasladó a la comunidad local a través de una exposición interactiva: "La escuela vista por los niños", desarrollada en una conocida sala de exposiciones de la localidad.

Retorno al nivel intra-centro

- Una vez analizados los datos obtenidos en estos tres niveles se estableció la línea base sobre la que clasificar e identificar temas prioritarios para la mejora de la participación de los alumnos en el centro, pero también como escuelas pertenecientes a una comunidad más amplia.
- La exposición rota por cada uno de los centros participantes. En el caso del CEIP do Foxo, sus conclusiones se expusieron ante el Claustro de profesores y Consejo Escolar dando lugar al diseño de planes de mejora de la participación de los escolares que se empezaron a implementar a lo largo del curso 2012-13.

Figura 3. Niveles de desarrollo del proyecto Fotovoz en el centroⁱⁱ.

“La escuela vista por los niños” Proceso Fotovoz

1- NIVEL INTER-CENTROS (días 0 y 1)

Día 0: Primeras decisiones

El grupo A/B (docentes de los centros participantes + equipo de la Universidad) toma la decisión de trabajar sobre PARTICIPACIÓN en los centros a través de un proceso Fotovoz

Día 1: Formación inter-centros

- Taller teórico-práctico sobre Fotovoz
- Se consensua y diseña el plan de trabajo de cada centro y las fases comunes del proceso
- Se acuerda llamar a la actividad “La escuela vista por los niños”



2- NIVEL INTRA-CENTROS (días 2-17)



Día 2: Presentación y negociación del proceso Fotovoz

“La escuela vista por los niños” se presenta al Claustro de profesores, negociada en la comunidad educativa (Consejo Escolar), con la concreción de metas, objetivos y temporalización

Día 3: Información a todas las familias del centro

- Información sobre la actividad a desarrollar
- Solicitud del consentimiento informado de las familias sobre los propósitos y el uso de las fotos



Días 4-5: Información y formación del alumnado del centro en la idea de “Participación” y “mejora” del centro

- Solicitud del consentimiento informado a los niños
- Se les animó a identificar y describir 4 situaciones o momentos diferentes en la vida del centro: en los que no pueden participar; en los que sí pueden participar; en los que no pueden participar pero les gustaría y en los que no les gustaría participar
- Asambleas sobre qué es la participación con los niños de Ed. Infantil y 1º Ed. Primaria. Grupos de discusión con los de 2º a 6º Ed. Primaria

Día 6: Formación holística de todo el alumnado en el procedimiento Fotovoz

- Cuestiones de ética y privacidad; modos de ver o leer las fotografías; elaboración de descripciones o narrativas; textualización y re-contextualización de lo visual; taller en el que un grupo de 4 alumnos (1 de Ed. Infantil y 1 por cada uno de los ciclos de Primaria) + profesora coordinadora del proyecto + orientadora, mostraban a los demás niños cómo obtener buenas imágenes con la cámara digital, smartphone o tablet, y cómo almacenarlas en el servidor del centro



Días 7-8: Establecimiento de grupos de trabajo

- 6 grupos X 3 (total= 18 niños), cada uno con edades entre 3 y 12 años. Se encargaron de la obtención y descripción de las fotos
- Grupos heterogéneos en edad, género, características socio-familiares y nivel competencial (Chio y Fandt, 2007)
- Para su constitución los profesores recurrieron a técnicas diversas (votaciones, sorteos...), garantizando en todos los grupos la presencia de algún niño en situación o riesgo de vulnerabilidad
- Para identificar cada grupo los niños elegían el nombre de una mujer científica (el proyecto anual de centro era sobre esa temática) y se hicieron credenciales identificativas para cada grupo

Días 9-11: Obtención de las fotos y textualización

- Libremente los grupos obtuvieron un total de 72 imágenes referidas a los 4 escenarios descritos en la formación (12 fotos por tópico), que sus autores textualizaron individualmente
- Las fotos se hicieron por todas las dependencias del centro y en horario escolar

Figura 4. Proceso Fotovoz: la escuela vista por los niños.



3- NIVEL INTER-CENTROS (día 18)

Día 18: Sesión inter-niños

- El mural del CEIP do Foxo junto con los murales de los demás centros de EAI fueron reelaborados conjuntamente en una sesión inter-niños, celebrada en el Teatro Principal de la localidad
- Los niños de los 5 centros participantes en esta fase seleccionaron, categorizaron y reescribieron colaborativamente, de entre todos los murales, las imágenes y los textos que representaban más acertadamente su sentir colectivo
- Paralelamente, se organizó con las familias asistentes un grupo de discusión sobre la cuestión de la Participación en los centros



4- NIVEL LOCAL (días 19-21)

Día 19- Organización y montaje de la exposición local

- Se pactó con todos los implicados la metodología de la exposición: un procedimiento de escucha de la comunidad a través de la exposición de los murales de cada centro y el mural resultante de la sesión inter-niños
- Se negoció la participación de la administración y organizaciones locales en el montaje de la exposición
- Participó también una representación del alumnado, familias y profesores de los 5 centros



Figura 5. Proceso Fotovoz: la escuela vista por los niños (continuación).



Figura 6. Proceso Fotovoz: la escuela vista por los niños (continuación).

Mención especial merece la exposición local "La escuela vista por los niños", que no sólo buscó mostrar las fotos de los alumnos y alumnas, sino que intentó también amplificarlas, invitando a la participación de todos los asistentes a través de una serie de actividades que perseguían que el público fuese más que un mero espectador. Consta de distintas actividades dirigidas a escolares y también a adultos:

- Las fotos del mural inter-centros, elegidas participativamente por los alumnos y alumnas como aquellas que representan sus ideas sobre la escuela y los textos que las explicaban, escritos igualmente por los escolares. Los niños/as asistentes podían escribir también lo que las fotos les sugerían, lo que pensaban de ellas, lo que les decían para ellos, etc.
- Un vídeo que explicaba el proceso seguido en los centros y que buscaba mostrar a la comunidad social el importante e intenso trabajo desarrollado por el profesorado, alumnado y las familias de "A Estrada Inclusiva" en esta actividad.

- Una proyección de las más de 400 fotos tomadas por todos los escolares de A Estrada, para acercar con detalle a los asistentes los intereses, percepciones e imágenes de los niños y niñas de la localidad.
- Diversos carteles, pósteres e infografías que resumían las actividades hechas en "A Estrada Inclusiva".
- Un libro de firmas y deseos: "A escola que eu desexo na Estrada" ("La escuela que yo deseo en A Estrada") dirigido a las familias y a todos los asistentes en el que podían expresar sus propias ideas para que éstas pudiesen ser posteriormente llevadas y estudiadas en los centros.

Estrategias de recogida y análisis de la información

Todo el proceso Fotovoz en su conjunto se documentó a través de una amplia gama de estrategias cualitativas de recogida y análisis de la información, durante los tres niveles de trabajo:

- En el *nivel intra-centro* (alumnado, profesorado y equipo directivo del CEIP do Foxo):
 - Con los alumnos/as: grupo de discusión, entrevistas grupales semi-estructuradas y análisis de documentos (textualizaciones y co-textualizaciones). Para registrar la información se emplearon grabaciones de audio y vídeo y técnicas de registro abiertas, concretamente notas de campo y anecdotarios.
 - Con los profesores/as tutores: entrevista grupal semi-estructurada, registrada en audio.
 - Con los profesores/as responsables de la actividad y equipo directivo: entrevistas grupales semi-estructuradas registradas en audio.
- En el *nivel inter-centro* (alumnado, profesorado y equipos directivos de los cinco centros participantes):
 - Con los alumnos/as: grupo de discusión y análisis de documentos (co-textualizaciones). Para registrar la información se emplearon grabaciones de vídeo y técnicas de registro abiertas, concretamente notas de campo y anecdotarios.
 - Con los profesores/as responsables de la actividad: entrevista grupal semi-estructurada.
 - Con los miembros de los equipos directivos: entrevistas semi-estructuradas.
- En el *nivel local* (alumnado, profesorado, familias y asistentes a la exposición local):
 - Con los alumnos/as: registros de vídeo, notas de campo, registro anecdótico y análisis de documentos (co-textualizaciones)
 - Con los profesores/as responsables de la actividad: entrevistas semi-estructuradas
 - Con los miembros de los equipos directivos: entrevistas semi-estructuradas
 - Con las familias: entrevistas semi-estructuradas, notas de campo, registro anecdótico y análisis de documentos (co-textualizaciones y libro de firmas y deseos)
 - Con los asistentes: entrevistas semi-estructuradas, notas de campo, registro anecdótico y análisis de documentos (co-textualizaciones y libro de firmas y deseos), con registro en vídeo.
 - Con la administración local: entrevistas semi-estructuradas y análisis de documentos (libro de firmas y deseos).

Estrategias	Participantes						
	Escolares	Profes. tutores	Profes. respons	Equipo direct.	Familias	Asist. Exposit	Admón local
Grupo discusión	Intra Inter	-	-	-	-	-	-
Entrevistas grupales semi-estructuradas	Intra	Intra	Intra Inter Local	Intra Inter Local	Local	Local	Local
Análisis documentos	Intra Inter Local	-	-	-	Local	Local	Local
Registros de vídeo	Local	-	-	-	-	Local	-
Notas de campo	Local	-	-	-	Local	Local	-
Registro anecdótico	Local	-	-	-	Local	Local	-

Figura 7. Estrategias de recogida de información

Con toda esta información se hizo un análisis de contenido (Bardin, 1986), que constituyó una compleja tarea en la que los escolares también participaron como co-investigadores. Tradicionalmente, en los estudios sobre la infancia son virtualmente excluidos como participantes activos en el proceso de investigación, siendo tratados casi siempre como objetos de estudio. Sin embargo, se ha demostrado que en las escasas ocasiones en las que se les ha permitido ser participantes activos, contar su propia historia y a su manera, incluyéndolos como interlocutores válidos y dándoles el status de colegas (Fielding y Brag, 2003), la experiencia de investigación es a menudo más personal y significativa (Alderson, 2002, 2004; Grover, 2004; Parrilla, Martínez y Zabalza, 2012).

En lo referente al material elaborado por los alumnos/as del CEIP do Foxo (fotos y narraciones), fue analizado por ellos mismos y sus profesores/as conjuntamente con los investigadores de la Universidad, siguiendo las propuestas de la etnografía visual (Wang, 1999; Douglas, 2002; Pink, 2007; Banks, 2010) para producir significados derivados de la combinación de textos e imágenes. El mural inter-centro, las transcripciones de los diferentes registros en audio y vídeo así como el análisis de los grupos de discusión, entrevistas y narrativas, notas de campo y registros anecdóticos, fueron realizados por el equipo de investigación de la Universidad.

La fiabilidad y la validez se incrementaron con el empleo de los comentarios de los fotógrafos (Prosser, 1996; Wang y Burris, 1994) sobre el significado y sentido de las imágenes creadas por ellos mismos y la confirmación de la codificación correcta de los participantes (Berger, 1997; Hurworth, 2003).

6. RESULTADOS: MEJORAS EN EL CEIP DO FOXO A PARTIR DEL PROCESO FOTOVOZ

Atendiendo a los objetivos planteados, agrupamos los resultados en dos grandes bloques: en uno se aglutinan los datos más directos derivados de la idea de participación, y en el otro, las mejoras sobre la participación en el centro.

6.1. Una mirada crítica sobre la participación

Tal como hemos señalado, a continuación mostramos la información recabada por medio de Fotovoz sobre la idea de participación que se dibuja en la comunidad educativa del CEIP do Foxo. Este perfil, como ya hemos explicado, lo diferenciamos en los tres niveles del proceso (intra-centro, inter-centro y local), y a su vez bajo cuatro situaciones sobre participación.

a. Una mirada crítica intra-centro sobre la participación. La visión de los estudiantes del CEIP do Foxo

Invitamos a los niños/as a que pensasen, a que opinasen, a que dijese cómo ven la participación en su escuela para poder aprender de ellos sobre cómo mejorarla. Para ello, del total de las 75 fotografías que se han recabado en el centro, sólo comentaremos las 12 imágenes seleccionadas y representativas de su sentir junto con sus respectivas narrativas. Este material versará sobre los mismos tópicos que los niños habían fotografiado: lugares o situaciones en los que *pueden* participar y en los que les *gusta* participar, aquellos en los que *NO les gusta* participar y en los que *NO pueden participar aunque SI les gustaría*.

- D) Los escolares de O Foxo seleccionaron para el mural, imágenes y textos de lugares en los que *pueden participar*. Señalando las siguientes actividades:
- **Dramatizaciones (obras de teatro) y performances (flashmob) colectivas.** Los niños seleccionaron estas imágenes porque en este tipo de acciones conjuntas “pueden participar todos los niños del colegio y no sólo los mayores o los más pequeños”.
 - **Actividades en pareja o pequeño grupo para mejorar la competencia digital en el aula de informática.** En estas situaciones “participan todos los niños de la clase” y pueden “hacer actividades en parejas o en grupos, mientras que en la PDI (pizarra digital interactiva) nos toca salir delante de todo el mundo a hacer solos la actividad que nos manda la profesora”. Claramente los niños asocian las actividades con PDI a la evaluación o al trabajo individual, mientras que el aula de informática es percibida como un lugar destinado a la realización de

tareas colaborativas en las que se sienten más cómodos.

II) Lugares y situaciones en las que los estudiantes coinciden en que les *gusta participar*.



Figura 8. Proceso de votación de fotografías y narrativas para el mural

En este caso, las imágenes y textos seleccionados indican como preferidas las siguientes actividades:

- **En el exterior, en zonas ajardinadas, en las que los niños/as han podido desarrollar algún tipo de intervención o instalación** (efímera o definitiva). Los niños fotografiaron su jardín escolar porque les gusta “hacer cosas nuevas con nuestros compañeros de clase y con todo el colegio”.
 - **Deportivas en el interior o exterior del edificio escolar**, lo que confirma una vez
- más el gusto que sienten los niños por este tipo de actividades.
- III) Lugares y situaciones en las que los escolares coinciden en que *NO les gusta participar*. Son dos los tipos de escenas y situaciones que seleccionan como las menos gratas.
- **Discusiones y peleas entre los niños**. Este tipo de situaciones, que pueden resultar muy angustiantes, resultan a veces difíciles de reconocer o definir por los niños. Sin embargo, mediante las imágenes seleccionadas y sus correspondientes

descripciones, comprobamos que han sido capaces de identificar tres tipos diferentes de agresión escolar (emocional, física y verbal). Todavía más importante es que los escolares han interiorizado que un juego brusco entre niños con igualdad de poder es un “conflicto”, no una “agresión”; sin embargo, la agresión para ellos se da, acertadamente, cuando un niño o un grupo de niños usan intencionalmente su poder para lastimar, intimidar o excluir a otro o a otros. También mediante estas imágenes comprobamos que la agresión escolar no sólo afecta a los que agreden o son agredidos, sino también a los que son testigos de la misma. Algunas de las expresiones empleadas por ellos fueron: “en las discusiones en el recreo se pierde mucho el tiempo, en lugar de jugar”; “nos hacen sentir mal aunque ganemos la discusión”; “la compañía y la colaboración disminuyen”; o “te acabas haciendo daño”.

- **El despacho de la directora del centro.** El análisis de sus narrativas nos permite comprobar que la mayoría del alumnado asocia el tener que ir al despacho del director/a a castigo o reprimenda. Predomina entre los escolares una visión negativa de la figura del máximo responsable del centro.

IV) Lugares y situaciones en las que los niños coinciden en que *NO pueden participar aunque SÍ les gustaría*. Las expectativas de los niños apuntan su deseo de participar en:

- **Juegos participativos en el exterior del colegio.** Las imágenes seleccionadas expresan momentos que los niños echan de menos en sus actividades de participación. Se refieren a actividades de los más pequeños con los mayores del centro, que no son todo lo frecuentes que desearían, o a determinados juegos intercentros campo a través. Algunas de las expresiones utilizadas por los niños fueron: “nos divertimos mucho todos juntos”; “nos sentimos todos iguales”; “te sientes importante”; “como hay otros colegios hacemos nuevos amigos” o “nos gustaría jugar con los de 6º, son mayores, pero no podemos”.
- **Sala de profesores,** imagen que identifica espacios y situaciones donde el profesorado se reúne y que suelen estar vetados para los niños. Algunas de las expresiones empleadas hacen referencia a la idealización de estos espacios (“es la sala más importante del colegio”, “allí los profesores se reúnen, toman café y comen bombones”) pero otras están relacionadas con lo que les gustaría hacer (“nos gustaría charlar ahí”, “¿cómo nos gustaría tomar algo de la máquina de la sala de profesores!. Pero como no podemos traer dinero al cole... También se puede tomar té. ¿Sería una gozada!”).
- **b. Una mirada crítica inter-centros sobre la participación. La visión compartida por todos los niños de A Estrada**

Contrastamos en este apartado las fotos textualizadas que fueron elegidas conjuntamente por el alumnado de los centros participantes y que conforman el mural intra-centros.

Cuando los niños/as de los cinco colegios participantes terminaron el mural final, pudimos comprobar que el grado de concordancia del panel del CEIP do Foxo con respecto al que se elabora en el nivel intercentros para llevar a la exposición local, era muy elevado. De hecho, varias de las imágenes obtenidas en este centro fueron directamente seleccionadas por los demás niños para volver referirse a:

- Actividades o situaciones en las que *pueden participar* versan sobre **dramatizaciones y performances colectivas**. Algunas organizadas en el centro y llevadas a cabo de acuerdo con otros centros o colectivos han sido el flashmob organizado con motivo del día de la Paz. Al alumnado les supone un nivel de participación importante y motivación fuerte.
- Aquellas que reflejan actividades o situaciones en las que *les gusta participar* se refieren las que se realizan el **exterior y en zonas ajardinadas**. Otras imágenes similares que fueron también seleccionadas para el mural final denotan el gusto que sienten los niños y niñas por la naturaleza, lo que pone en valor las zonas verdes como espacios para la educación y el encuentro con todos los estudiantes del colegio. Más adelante, los visitantes de la exposición

local completaron las narrativas añadiendo comentarios como “los pocos árboles del colegio son muy bonitos pero tenemos demasiado cemento”, “nos gustaría tener más zonas verdes” o “aquí hay una parte de vida”. Otro grupo de imágenes tienen que ver con **actividades deportivas**. Algunos comentarios de los escolares fueron: “para nosotros los niños el deporte es importante y sano”, “nos sirve para demostrar fuerza y habilidad” y “nos gusta jugar a todos, niños y niñas” (sobre el fútbol).

- Actividades o situaciones en las que *NO les gusta participar* son las **discusiones y peleas entre los niños**. En la exposición se añadieron comentarios que nos dan pistas sobre cómo los niños tratan de solucionar estas situaciones (“cuando esto ocurre llamamos a la profesora”). Tampoco les gusta participar del **despacho de la directora** por sus connotaciones negativas; lo mismo que en la **sala de profesores**. Aunque para el panel final esta imagen no fue seleccionada, sí lo fueron otras con un significado similar para identificar espacios y situaciones en los que a los niños no les gusta participar. Las razones que alegaban los niños fueron similares a las que utilizaron para describir el despacho de la directora: “es un sitio donde los profesores se reúnen para hablar y a ellos no les gustaría que nosotros estuviésemos en la conversación. Tampoco queremos estar allí castigados, con todos los profesores mirándonos... y mientras nuestros compañeros jugando”.
- Por último, actividades o situaciones en las que *NO pueden participar aunque SÍ les gustaría* son lo que denominan **juegos participativos en el exterior del colegio**, donde a veces los niños no pueden participar aunque les gustaría poder hacerlo. El sentido de “querer estar todos juntos, grandes y pequeños” también se percibe en otras imágenes seleccionadas, en las que los mayores muestran su deseo de compartir también los espacios de juego de los más pequeños (con columpios y juguetes más infantiles), como un intento de retrotraerse a un pasado del que tienen buenos recuerdos.

No obstante, hay otras situaciones no evidenciadas inicialmente por los niños de O Foxo sobre las que sí mostraron su acuerdo tras

verlas reflejadas en el mural final inter-centros: gusto por participar en las actividades de biblioteca y sala de música, sobre todo si ésta está bien equipada y decorada; desagrado por las zonas de castigo (como el banco del patio en el que hay que sentarse si te portas mal); desagrado hacia la suciedad y aquellas zonas de escaso mantenimiento (como la zona de basuras y reciclaje del centro, zonas abandonadas y con pintadas que les infunden temor...); satisfacción por el aula propia, sobre todo cuando se ha participado en su decoración, etc.

En general, la mirada crítica que todos los escolares de A Estrada han ofrecido sobre la participación, no sólo ratifica las imágenes y narrativas expuestas en el CEIP do Foxo, sino que complementan y completan estas últimas. Unas veces aportando a cada imagen algunos matices referidos a sus características (Me gusta participar porque... “*es bonito, precioso, maravilloso*”; No me gusta participar porque... “*es un lugar misterioso, no sé lo que hay allí, pero por si acaso... Yo nunca entré allí*”), a sus funcionalidades (Podemos participar porque... “*allí podemos jugar y divertirnos*”, “*allí podemos hacer gimnasia*”, “*allí podemos llegar a hacer juegos*”), a su dinámica (No me gusta participar porque... “*es un lugar muy serio donde no podemos ni hablar*”) o por ejemplo a las actividades que allí se podrían llevar a cabo (No puedo participar aunque me gustaría porque... “*allí podríamos hacer actividades de las que aprenderíamos*”).

Un primer resultado destacable del análisis de la mirada inter-centros sobre la participación tiene que ver con la forma en que los estudiantes viven y construyen su idea de lo que es y significa la participación. Esta idea está íntimamente ligada a su aprender. Por un lado, han insistido en su preferencia por aprender en grupo y en grupos mixtos, de pequeños y mayores, descartando los grupos homogéneos que el profesorado tiene tanta tendencia a hacer; cuestión no sólo referida para estar en clase sino también para llevar a cabo dinámicas de aprendizaje. Por otro parte, han perseverado en la idea de realizar aquellas actividades que supongan un aprendizaje significativo, un aprendizaje que tenga un sentido para ellos, un valor, que entiendan para qué es y, por ende, que se pueda aplicar. En definitiva, la idea de participación se articula en torno al referente de poder aprender.

c. Una mirada crítica local sobre la participación. La visión de toda la comunidad

En este subapartado nos acercamos a la mirada reflejada en la exposición de la comunidad local. El nivel de satisfacción de todos los asistentes a la exposición local (familias, vecinos, autoridades locales, empresarios, miembros de diferentes entidades) fue muy elevado. No acostumbrados a ello, tuvieron la oportunidad de formar parte de una manera activa en el equipo de investigación, pues fueron más que meros espectadores. Los datos han sido recabados en el escenario local, ofertando a los asistentes la posibilidad de escribir sus propias narraciones debajo de las fotografías de los niños; y a través de un **libro de firmas y deseos** titulado “*A escola que eu deixo na Estrada*” (“La escuela que yo deixo en A Estrada”) en el que podían dejar constancia de sus propias ideas sobre el tema de estudio.

Uno de los elementos comunes de estas narraciones está relacionado con el papel que asume *la Administración* en este proceso. En general, los visitantes coinciden en que un elemento poco favorecedor de la participación de los escolares viene dado por los continuos cambios legislativos que se producen en nuestro contexto educativo. Consideran que causan inseguridad en el hacer de los docentes y la sensación de escasa o poca confianza en su profesionalidad. Reclaman pues su reconocimiento, aspecto que desde su parecer está muy manipulado desde las sucesivas políticas que la Administración viene desarrollando.

Una escuela donde sus profesionales sean considerados como tal: profesionales, MAESTROS que no precisan de Decretos de autoridades sino de consideración y dignidad (Madre).

Otro elemento común está relacionado con este último aspecto, la *profesionalidad docente*. Las evidencias coinciden en que la clave de la participación pasa por el papel que desempeña el profesorado. Se le reconoce por su dedicación y entrega a la formación de las futuras generaciones, y también por su participación en el proyecto de “A Estrada Inclusiva” que por vez primera aúna esfuerzos en la comunidad hacia un fin común. El público visitante habló de este proyecto con agradecimiento, pues tal y como

narraban se trata de una actividad común; que supera los muros de cada escuela; y va más allá de ser una actividad encerrada en el ámbito escolar. Estas características se vislumbran en los siguientes fragmentos:

En sus manos (refiriéndose a la comunidad educativa de A Estrada) está el futuro de nuestro Ayuntamiento, y en sus acciones están marcadas las líneas maestras del proyecto común. Estoy convencido de que estamos en las mejores manos de los mejores profesionales. El futuro, por lo tanto, será cuando menos tan bueno como este brillante proyecto de “A Estrada Inclusiva” (Autoridad local).

Felicitar a los “queridos maestros” por su labor y dedicación hacia nuestros niños. Felicitar también a todo el equipo que trae ideas a cada centro y hace posible esta exposición (Madre).

Más allá del compromiso conjunto que asume la comunidad educativa de la comarca, otro sentir está relacionado con el día a día del profesorado. Se señalan por los asistentes algunas claves para propiciar situaciones de participación en los centros. Alguna de ellas tienen que ver con que el *profesorado* sea sensible a quienes son sus destinatarios, su alumnado; o referidas con las metodologías docentes, que se primen acciones innovadoras y acordes a la realidad de aula, que escuchen a sus escolares, para poder contar con la iniciativa que éste tiene, y también a las familias; en cuanto a contenidos, que se primen los valores sobre lo conceptual; y otro elemento tiene que ver con la capacidad del docente de poder discernir en qué espacio se encuentra. Así, ya dentro de los muros de la escuela, las preocupaciones o diferencias personales no deberían influir en su hacer.

Una escuela en la que lo primero sean los niños, la educación y el compañerismo, donde dejamos de lado la vida personal de cada uno todas las mañanas al cruzar la puerta; y dejando de lado las diferencias personales entre los adultos, para que nuestra generación aprenda también a hacerlo así (Profesora).

Los asistentes también hablaron de aquellos aspectos relacionados con la *organización escolar*. Ésta es otra temática que, según los visitantes, puede constituir una barrera a la participación. Por ejemplo, el que el alumnado esté obligado a superar una transición, cuando menos de tipo espacial, de los estudios primarios

a los de secundaria. Se cree que el hecho de cambiar de centro para continuar los estudios de educación obligatoria supone un cortocircuito en el trabajo que el centro estaba llevando a cabo con ese alumnado. También la cuestión de la ratio es otro elemento poco favorecedor para la participación, en centros más masificados las posibilidades efectivas son, cuando menos, más dificultosas.

Por último y no menos importante, el público aludía a otras barreras *de tipo estructural* que también influirían en las iniciativas de participación. Más allá de ver la necesidad de contar con colores cálidos para sus paredes o una limpieza necesaria, sus preocupaciones se dirigían al mobiliario y a las instalaciones. Al primero, las sillas y mesas, en la medida que este tipo de mobiliario puede ser un obstáculo de primer orden para llevar a cabo actividades participativas o de trabajo en diferentes agrupamientos. Lo segundo, las instalaciones, porque en algún centro no son adecuadas para las necesidades de su alumnado. De nuevo una barrera que impedirá cualquier iniciativa con miras a la participación.

6.2. De Fotovoz al centro: un plan de mejora sobre la participación en el CEIP do Foxo

Podemos hablar de un plan de mejora diseñado en el centro a partir del análisis de datos realizado no sólo de las imágenes y narrativas obtenidas, sino también de los audios, vídeos y otros textos recopilados durante el proceso de Fotovoz. De otro, de las conclusiones elaboradas por los niños y niñas del CEIP y presentadas primero al Claustro de Profesores por ellos mismos y luego al Consejo Escolar.

Las dimensiones en torno a las cuales han girado las demandas de mejora son tres: entramado social del centro, participación en espacios y participación de la comunidad educativa. Cada dimensión engloba diferentes categorías, pero en su conjunto conforman su proyecto de participación institucional.

a. Reforzamiento y mejora del entramado social del centro

Por un lado, los escolares manifestaron que el bienestar y el malestar escolar tienen para ellos su base en problemas de participación que tienen

que ver en mayor medida con las relaciones personales y sociales que con la vida académica. Los alumnos/as comunicaron querer mejorar las relaciones personales con sus profesores/as y compañeros/as y nítidamente perfilaron los ideales de ambos. El impacto y la sostenibilidad en el centro de estas demandas fueron:

- Se mejoró el plan de acogida de nuevos estudiantes en el centro a fin de implicar a los alumnos/as más veteranos en el apoyo directo a los recién llegados.
- Se ha hecho un esfuerzo por cambiar las concepciones negativas y punitivas que los niños/as tienen de la dirección del centro. Ahora todos a lo largo del curso son felicitados por la directora en su despacho, por motivos diferentes en cada caso.
- Se reelaboraron normas de patio, de juegos y de aula según lo dicho por los alumnos/as, a fin de minimizar situaciones de riesgo y conflicto que se estaban produciendo.
- Se permite a los niños y niñas el acceso controlado a la sala de profesores, a las dinámicas que allí se establecen y a la máquina de *vending*.
- En estos momentos se está revisando el Plan de Convivencia del centro a fin de introducir en el mismo la identificación y análisis de lo que se considera conflicto; cuáles se producen con más frecuencia y cuáles son las causas; quién está implicado en ellos y de qué forma inciden en la convivencia del centro.

b. Necesidad de participar en espacios que requieren mejoras físicas y organizativas (en el centro y en las aulas)

Con un peso específico elevado en el discurso de los niños y en las imágenes de la fotografía colaborativa, este grupo de propuestas se centran en la cuestión física, en los espacios y materiales que enmarcan la vida en los centros. Son bastantes las sugerencias que apuntan tanto hacia una redistribución como hacia la mejora de los espacios, servicios y medios ya existentes, algo que entienden es fundamental para mejorar la participación. El impacto y la sostenibilidad en el centro, de estas demandas se puede valorar si se tiene en cuenta que:

- Se personalizaron e hicieron más atractivas las clases introduciendo materiales y recursos de los proyectos anuales dentro de las aulas, y no sólo en las zonas comunes.
- Ahora se le otorga al alumnado más protagonismo en la toma de decisiones, por ejemplo, sobre los elementos decorativos se impulsó la opinión del alumno/a sobre la colocación de los mismos y la introducción de materiales significativos para ellos (objetos familiares, de su entorno, personales...).
- Se organizó el espacio de clasificación y reciclaje de residuos del patio para hacerlo más atractivo y funcional.
- Se reformuló la planificación de las actividades durante el recreo introduciendo actividades más variadas que tienen también en cuenta la biblioteca del centro y un mejor aprovechamiento de los espacios.
- Desde el curso 2012-13 se está trabajando en una nueva organización de la biblioteca para hacerla más atractiva, inclusiva y accesible. El objetivo final es expandir las posibilidades de la actual biblioteca a fin de convertirla en el centro de recursos inclusivo de la comunidad local. En el análisis de sus debilidades y fortalezas y en el establecimiento de planes de mejora se está contando con la participación de los alumnos/as y de sus familias.
- Se promueve mayor traslación del trabajo artístico de los niños/as del aula al patio y espacios naturales adyacentes (bosque cercano). Ahora se utilizan más las zonas verdes del colegio en las que se desarrollan muchas actividades del tipo *land-art* colaborativo con los niños.

c. Una mayor participación de la comunidad escolar en cuestiones organizativas, estructurales y metodológicas de la vida del centro.

Los escolares fueron capaces de identificar y reclamar mejoras en relación al poder que ellos mismos tienen, sus familias, los profesores/as y la comunidad local. En lo referente a su propia participación, en general los alumnos/as identificaron su colegio como espacio donde se acoge y valora la diversidad y la participación,

pero aun así manifiestan que es necesario hacer algunos cambios importantes y proponen medidas de mejora como la realización de actividades grupales en las que participe toda la comunidad educativa de O Foxo. El impacto y la sostenibilidad en el centro de estas necesidades sentidas dieron lugar a la planificación y desarrollo de actividades como *lip-dub*, *webquest*, talleres, teatro, *land-art*, entre otras, en las que participan conjunta y colaborativamente todo el centro, y no sólo el grupo-clase o los alumnos/as sin los profesores o sus familias.

La voz del alumnado y sus propuestas de mejora han impulsado una revisión de su *Plan de Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación* (Plan TIC). De este modo, se ha generado un cambio de la metodología general de uso de las PDI (Pizarras Digitales Interactivas) de las aulas, hasta el momento centrada exclusivamente en la realización de actividades individuales por parte de los alumnos. Ahora se utiliza en un 80% para la realización de actividades por pareja o pequeño grupo. También se han impulsado mejoras en el mobiliario del laboratorio de informática (disposición de mesas y sillas que favorezcan la realización de tareas compartidas ante un mismo ordenador) y la puesta en marcha de un plan piloto BYOD (“Bring Your Own Device”), con tablets y smartphones de alumnos/as y profesores, que actualmente está en proceso de evaluación.

7. LO QUE HEMOS APRENDIDO

En esta investigación nos propusimos poner en marcha un proceso más democrático de participación del alumnado y de la comunidad local en aquellas cuestiones que sirven para pensar y mejorar la escuela. Escuchamos sus voces a través del análisis de las fotos y composiciones escritas hechas en pequeños grupos de escolares. Mediante esta técnica pretendíamos saber más de su mirada, de cómo ven ellos realmente su colegio.

La actividad constituyó un proyecto de investigación participativo a través de imágenes y textos, en el que los alumnos/as identificaron, representaron y ayudaron a mejorar su centro a través del uso de la técnica fotográfica Fotovoz.

Fue una actividad que exigió un importante esfuerzo colectivo, en términos de personal y

temporalización, pero también una de las que produjeron más retornos y satisfacciones para la comunidad educativa y por ende para el proyecto AEI. El nivel de satisfacción de alumnado y profesorado en relación a las metodologías que permiten y fomentan la participación de los escolares del CEIP do Foxo es muy elevado, como demuestran los resultados que hemos presentado. Por otra parte, el análisis de todas las actividades que conlleva Fotovoz y sus buenos resultados sugieren que estos procesos han tenido un importante impacto en el centro al contribuir a la participación de los niños y niñas en la escuela (Cook, y Buck, 2010); y también en el equipo de investigación, por el desarrollo de metodologías auténticamente participativas en las que profesorado, alumnado, comunidad local e investigadores hemos actuado como “partners” iguales, democratizando el proceso de investigación y haciéndolo a la vez inclusivo.

El trabajo realizado evidencia una vez más la capacidad de los niños/as para contribuir a la inclusión y mejora escolar. Sus opiniones confirman lo importante que es su participación para introducir cambios. De este modo, este proceso implica también darle “poder” al alumno/a, al otorgarle el papel de investigador de cuestiones que directamente le preocupan (Alderson, 2004, 2005; Grover, 2004; Parrilla, 2010). Nuestro trabajo coincide con el enfoque del alumno/a como investigador, concretamente podemos entender que los estudiantes se han movido casi siempre en el nivel 5 de investigación de la escala de Lodge y Reed (2003) de participación del alumnado. Particularmente, la actividad nos ha permitido comprobar que los niños/as pueden emprender estudios serios y significativos si reciben el apoyo adecuado en habilidades de investigación como la recogida, análisis y difusión de los datos (Fielding y Brag, 2003).

Otras contribuciones que el proceso de estudio ha generado tienen que ver con el impacto formal, que ha sido muy importante para el centro y que está suponiendo su avance hacia una cultura más inclusiva (Ainscow y Miles, 2008). Esto se aprecia, por ejemplo, en la modificación de documentación y normativa oficial vital para el centro (cambios en su Proyecto Educativo, Plan de Acogida, Plan TIC; Plan de Convivencia, etc.) y en el planteamiento de nuevas necesidades formativas para todos sus miembros. El análisis de las fotos, los diálogos y

manifestaciones infantiles ha permitido una mejor comprensión de los elementos básicos de apoyo y soporte personal y emocional para el alumno, sobre los que claramente teníamos que trabajar a lo largo del proyecto: los profesores y los iguales, las relaciones que se establecen entre ellos (Parrilla, Martínez y Zabalza, 2011). Asimismo, también se ha creado de manera efectiva un cambio en la práctica, en el sentido de incrementar la responsabilidad y trabajo colaborativo en el centro (Smith, Bratini y Appio, 2012), lo que ha servido para desarrollar nuevas competencias en el alumnado (y también en el profesorado) en lo referente a técnicas no empleadas habitualmente en la escuela, como son las fotográficas, cuestiones de ética en el uso de las imágenes y nuevas formas de trabajo colaborativo en grupos heterogéneos (Wang y Burris, 1997).

El pensamiento de los alumnos/as y sus aportaciones en este estudio reflejan la necesidad de incrementar y mejorar su capacidad y posibilidades de participación. Los escolares no saben de manera innata cómo participar, no están habituados a ser invitados a hacerlo, ni a ser escuchados. La incorporación de la voz del alumnado en el proceso de mejora de la escuela, exige cambios en la organización escolar y en el aprendizaje, pero también en las actividades de consulta propuestas, de forma que permitan a los niños/as aprender a participar.

Los datos analizados plantean también la necesidad de trabajar formativamente la idea de participación, tanto en los centros educativos como fuera de ellos. Se puso el acento en desarrollar el conocimiento y toma de conciencia crítica a través del diálogo utilizando la fotografía para poder propiciar decisiones, promoviendo, asimismo, la información y la participación de todas las autoridades escolares, las mismas que gestionan las comunidades y definen las políticas educativas y comunitarias y exponiendo las fotografías para una toma de conciencia colectiva por el cambio y la transformación social (Wang y Burris, 1994; Wang, 1999). Esto sugiere que Fotovoz, además de suponer un partenariado entre los centros de la comarca y particularmente del CEIP do Foxo, la universidad y la comunidad de A Estrada, ha permitido llevar la inclusión a la comunidad y construir comunidad social.

No obstante, también hemos encontrado limitaciones y dificultades en el proceso, por

ejemplo, algunas relacionadas con la edad de los investigadores: los niños/as más pequeños (de educación infantil) requerían mucha ayuda y tiempo para fotografiar, lo que suponía orientarles en cómo fotografiar una situación. Además, no solían pedir permiso y el adulto que acompañaba a los más pequeños podía cometer fácilmente el error de convertirse en su guía de actuación. Otra dificultad se relacionaba con el espacio a fotografiar: muchas de las respuestas se centraban en las dinámicas que surgen en la hora de recreo, y éste tenía una duración limitada que no era suficiente ni en cuanto a contenido ni duración para resolver la realización de fotografías y textualización de las mismas. Aún con estas cuestiones, creemos que asumir esta perspectiva en educación plantea la necesidad de trabajar formativamente la idea de participación, tanto en los centros educativos como fuera de ellos, lo que constituye una alternativa original y educativamente pertinente dado que ésta enfatiza que los alumnos/as aprendan y trabajen juntos para detectar barreras y posibles soluciones a su participación en el centro.

En definitiva, Fotovoz nos ha permitido:

- Conseguir y comprender una visión única de las complejidades, tensiones y dilemas asociados a la participación en los centros escolares, variable imprescindible en el contexto actual de mejora de la inclusión.
- Comprobar que investigar con Fotovoz se traduce en una tasa de retorno alta. Esta metodología ha posibilitado la participación de muchos niños/as, con variedad de estilos expresivos, mucho más que si hubiésemos empleado únicamente intervenciones más tradicionales, verbalmente orientadas.
- Utilizar una modalidad creativa y visual de investigación escasamente empleada en el contexto español como trampolín para la comunicación sobre la participación y punto de partida para la discusión de mejoras en los centros.
- Que el CEIP do Foxo y su comunidad *sepan más de lo que sabían antes* (Ainscow y Miles, 2008) sobre su cultura de la inclusión. El alto nivel de compromiso de todos los participantes, sugiere que existe una gran voluntad de reflexión crítica y *outside the box*, una apertura a ofrecer sus opiniones y creencias con más confianza.

Hoy el *CEIP do Foxo* se ve a sí mismo con sabiduría que ofrecer a la comunidad y sobre todo se ve como un centro con capacidad para explorar y continuar, junto a la comunidad, la construcción permanente de prácticas más inclusivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una escuela para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, 37 (1), 17-44.
- Alderson, P. (2002). Children as researchers: The effects of participation rights on research methodology. En P. Christensen and A. James (Eds.), *Research with children. Perspectives and practices* (241-257). New York: Routledge Falmer.
- Alderson, P. (2004). Ethics. In A. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett y C. Robinson (eds.), *Doing Research with Children and Young People* (97-111). London: Sage Publications.
- Alderson, P. (2005). Designing ethical research with children. In A. Farrell (ed.), *Ethical Research with Children* (27-36). Maidenhead: Opoen University Press.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Berger, A. (1997). *Seeing is believing: An Introduction to Visual Communication*. New York: Mayfield.
- Bukowski, K. y Buetow, S. (2011). Making the invisible visible: A photovoice exploration of homeless women's health and lives in central Auckland. *Social Science and Medicine*, 72 (5), 739-746.
- Carlson, E. D., Engebretson, J. y Chamberlain, R. M. (2006). Photovoice as a social process of critical consciousness. *Qualitative Health Research*, 16 (6), 836-852.
- Cook, K. y Buck, G. (2010). Photovoice: Una herramienta pedagógica sociocientífico basado en la comunidad. *Ciencia Scope*, 33 (7), 35-39.
- Douglas, H. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 7 (1), 13-26.
- Doval, M. I.; Martínez, M. E. y Soto, J. (2012). The Voice of Your Eyes: Children and Participation. Paper presented in *Nineteenth International Conference on Learning*, London, 14-16 August 2012.

- Edwards, M., Perry, B., Janzen, K. y Menzies, C. (2012). Using the artistic pedagogical technology of photovoice to promote interaction in the online post-secondary classroom: The students' perspective. *Electronic Journal of e-Learning*, 10 (1), 32-43.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en Educación*. Madrid: Morata.
- Fielding, M. and Bragg, S. G. (2003). *Students as Researchers: Making a Difference*. Cambridge: Pearson Publishing.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. New York: Herder & Herder.
- Genoe, M. R. y Dupuis, S. L. (2013). Picturing leisure: Using photovoice to understand the experience of leisure and dementia. *Qualitative Report*, 18 (11), 1-21.
- Graziano, K. (2004). The power of teaching and learning with documentary photography and storytelling: a photovoice case study. En L. Cantoni y C. McLoughlin (eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (3881-3886). Chesapeake, VA: AACE.
- Grover, S. (2004). Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participation in social research. *Childhood*, 11 (2), 81-93.
- Hurworth, R. (2003). Photo interviewing for research. *Social Research Update*, 40 (Spring). Recuperado de: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU40.html>
- Johnson, G. A. (2011). A child's right to participation: Photovoice as methodology for documenting the experiences of children living in kenyan orphanages. *Visual Anthropology Review*, 27 (2), 141-161.
- Joubert, I. (2012). Children as photographers: Life experiences and the right to be listened to. *South African Journal of Education*, 32 (4), 449-464.
- Kaplan, I. y Howes, A. (2004). 'Seeing Through Different Eyes': exploring the value of participative research using images in schools. *Cambridge Journal of Education*, 34 (2), 143-155.
- Kroeger, S., Embury, D., Cooper, A., Brydon-Miller, M., Laine, C. y Johnson, H. (2012). Stone soup: Using co-teaching and photovoice to support inclusive education. *Educational Action Research*, 20 (2), 183-200.
- Latz, A. O. (2012). Understanding the educational lives of community college students: A photovoice project, a bourdieusian interpretation, and habitus dissonance spark theory. *Current Issues in Education*, 15 (2). 1-21.
- Recuperado de <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/836>
- Leipert, B. y Anderson, E. (2012). Rural nursing education: a photo voice perspective. *Rural & Remote Health*, 12 (2), 1-11.
- Lodge, C. y Reed, J. (2003). *Improvement in action: Sustainable improvements in learning through school-based, teacher-led enquiry*. Presentado en la Reunión Anual de ICSEI, Sydney, Australia.
- Messiou, K. (2012) *Confronting marginalisation in education: a framework for promoting inclusion*. Abingdon, GB: Routledge.
- Moliner, O., Sales, A. y Traver, J. (2011). Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo. En O. Moliner (Ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes* (29-40). Castelló: Col·lecció Educació.
- Parrilla, A. (2008). "Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar". Memoria Técnica para proyectos tipo A y B. Referencia. EDU2008-06511-C02-01.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 165-174.
- Parrilla, A., Martínez, M. E. y Zabalza, M. A. (2012). Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*, 359, 120-142.
- Pink, S. (2007). *Doing Visual Ethnography*. London: Sage.
- Prosser, J. (1996). *Image-based Research*. London: Falmer Press.
- Schwartz, L. R., Sable, M. R., Dannerbeck, A. y Campbell, J. D. (2007). Using photovoice to improve family planning services for immigrant hispanics. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 18 (4), 757-766.
- Smith, L., Bratini, L. y Appio, L. M. (2012). "Everybody's teaching and everybody's learning": Photovoice and youth counseling. *Journal of Counseling and Development*, 90 (1), 3-12
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Teti, M., Murray, C., Johnson, L. y Binson, D. (2012). Photovoice as a community-based participatory research method among women living with HIV/AIDS: Ethical opportunities and challenges. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, 7 (4), 34-43.

- Walia, S. y Leipert, B. (2012). Perceived facilitators and barriers to physical activity for rural youth: An exploratory study using photovoice. *Nursing Publications*, 12, 1842. Disponible en <http://ir.lib.uwo.ca/nursingpub/215>
- Wang, C. C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*. 8 (2), 185-192.
- Wang, C. C. (2003). Using photovoice as a participatory assessment and issue selection tool: A case study with the homeless in Ann Arbor. En M. Minkler y N. Wallerstein (eds.), *Community-based participatory research for health*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wang, C. C. (2006). Youth participation in photovoice as a strategy for community change. *Journal of Community Practice*, 14 (1-2), 147-161.
- Wang, C. C. y Burris, M. A. (1994). Empowerment through photo novella: Portraits of participation. *Health Education Quarterly*, 21 (2), 171-186.
- Wang, C. C. y Burris, M. A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education y Behavior*, 24 (3), 369-387.
- Wang, C. C. y Redwood-Jones, Y. (2001). Photovoice ethics: Perspectives from Flint Photovoice. *Health Education and Behaviour*, 28 (5), 560-572.
- Wang, C. C., Burris, M. y Xiang, Y. P. (1996). Chinese village women as visual anthropologists: A participatory approach to reaching policymakers. *Social Science and Medicine*, 42 (10), 1391-1400.
- Wang, C. C., Cash, J., y Powers, L. (2000). Who knows the streets as well as the homeless?: Promoting personal and community action through Photovoice. *Health Promotion Practice*, 1 (1), 81-89.
- Wang, C. C., Wu, K. Y., Zhan, W. T. y Carovano, K. (1998). Photovoice as a participatory health promotion strategy. *Health Promotion International*, 13 (1), 75-86.
- Wiersma, E. C. (2011). Using photovoice with people with early-stage alzheimer's disease: A discussion of methodology. *Dementia*, 10 (2), 203-216.

ⁱ Un avance de este análisis puede verse en Doval, Martínez y Soto (2012).

ⁱⁱ Hablamos de 5 colegios porque uno de los 6 centros limitó su participación al nivel intra-centro.

ARTÍCULO ORIGINAL

A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa

Carmen J. Fernández de la Iglesia

c.delaiglesia@usc.es

María J. Fiuza Asorey

maria.fiuza@usc.es

María Ainhoa Zabalza Cerdeiriña

ainohazc@gmail.com

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN: En este artículo se describe y analiza el proceso metodológico seguido en distintos centros educativos, que participan en un mismo proyecto de investigación¹, para identificar las barreras para el desarrollo de una educación inclusiva. A través de un modelo crítico y participativo se constituyen en los centros educativos comunidades profesionales de aprendizaje que identifican y estudian las barreras para la inclusión mediante un proceso de indagación que incorpora también otras perspectivas en el proceso. Aunque con las diferencias lógicas de cada contexto institucional, hay coincidencia en la identificación de barreras relacionadas con la administración educativa, la comunidad, el centro escolar y el aula. Se concluye señalando la importancia de emprender acciones integrales, positivarse innovadoras en las que los miembros de la comunidad educativa trabajen conjuntamente, superando el habitual modelo fragmentado y sectorial de afrontamiento de las barreras y obstáculos a la inclusión.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, Barreras a la inclusión, Barreras al aprendizaje, Barreras a la participación, Comunidades profesionales, Conversaciones de aprendizaje, Voz del alumnado.

Analysing barriers to inclusion from the educational community

ABSTRACT: In this article, the methodological process followed in several educative schools that participate in the same research project is described, with the aim of identifying the barriers to the development of inclusive education. Through a critical and participatory model, professional communities were constituted to identify and study the barriers to inclusion through a process of reflective inquiry, incorporating other perspectives in the

¹ El presente trabajo ha sido financiado por el Plan Nacional de Investigación (Ref. EDU2011-29928-C03-01; "Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio". Dir. Ángeles Parrilla

process. Besides the logical differences related to institutional context, there is agreement in identifying barriers associated with the educational administration, the community, the school, and the classroom. It is concluded the importance of performing integral, positive, and innovative actions in which the members of the educative community work together, surpassing the traditional fragmented and sectorial model of approaching barriers and obstacles to inclusion.

KEYWORDS: Inclusive education, Barriers to inclusion, Barriers to learning, Barriers to participation, Professional communities, Learning conversations, Student voice.

Fecha de recepción 03/09/2013· Fecha de aceptación 02/12/2013

Dirección de contacto:

Carmen Fernández de la Iglesia

Facultad de Ciencias de la Educación

Campus Vida

15782 Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se somete a escrutinio la propuesta metodológica para el análisis de barreras desarrollada en un grupo de centros educativos de Educación Infantil y Primaria que trabajan en un proyecto conjunto para promover y mejorar una educación basada en la equidad y la justicia social. También se propone reflexionar sobre las barreras al desarrollo de la misma identificadas por los distintos miembros de la comunidad educativa participantes en el proceso de análisis mencionado. El análisis se ha realizado a través de un proceso cíclico y reflexivo articulado en torno a la constitución de comunidades profesionales de aprendizaje (Hord, 1997; Stoll, Bolland, McMahon, Wallace y Thomas, 2006) en las escuelas.

El concepto de “barreras al aprendizaje y la participación” hace referencia de manera genérica a los obstáculos que los alumnos encuentran para aprender y participar (Booth y Ainscow, 2000). Se trata de un concepto que ha sido popularizado por Ainscow (2002), del que destaca de manera notable que las barreras no pueden ser entendidas como estructuras fijas o estables, sino que tienen un carácter dinámico y claramente contextual. Esta forma de interpretar las barreras al aprendizaje contrasta con la consideración que durante mucho tiempo se mantuvo sobre las características de determinados alumnos como la causa fundamental de sus dificultades. Por el contrario hoy se reconoce que son las políticas, actitudes y prácticas concretas del contexto y los agentes socio-educativos las que,

precisamente, dificultan y obstaculizan las posibilidades de aprendizaje y participación del alumnado (Booth y Ainscow, 2011). Por tanto, las barreras para el aprendizaje y la participación deben situarse inmersas en el contexto, entendiendo éste no sólo restringido al contexto inmediato, al propio centro educativo, sino también al contexto amplio en el que se desarrollan los procesos educativos: la familia, la comunidad o las políticas educativas. Esto conlleva la necesidad de pensar y observar las barreras desde una óptica sistémica, desde una perspectiva integradora que recoja la multidimensionalidad de los obstáculos que afrontan las escuelas. Implica además asumir un acercamiento dinámico capaz de captar el carácter procesual y vivo de las mismas.

Pero, a pesar de ser un concepto asumido, que se utiliza en otros campos además del educativo, como el de la salud, empresa, etc. apenas se encuentran definiciones en la literatura especializada. En el ámbito social, Zarb (1997), define como “barreras sociales” los obstáculos o restricciones que la propia sociedad impone para la plena participación social. En este trabajo se consideran como barreras aquellas dificultades o impedimentos que cualquiera de los miembros de la comunidad educativa encuentra para la plena participación en la misma.

La idea de barreras se utiliza también con frecuencia asociada a la de palancas de cambio, esto es, diferentes tipos de ayudas que hacen referencia a acciones que se pueden realizar para modificar el comportamiento de una organización y de las personas que la integran (Senge, 1989). No basta con identificar dichas acciones, sino que debemos ser capaces de determinar qué impulso tienen las mismas, es decir, cuál es su capacidad para generar cambios significativos en la reflexión o en la práctica educativa (Fullan, 2001).

Estudios previos han identificado diferentes barreras en el desarrollo de procesos inclusivos, existiendo clasificaciones generales como la de Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2002) en la que se señalan como barreras al aprendizaje y a la participación aspectos de “interacción entre estudiantes y sus contextos, la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias económicas y sociales que afectan a sus vidas” (p. 24). Otras clasificaciones más específicas centran estas barreras en el contexto escolar (cultura escolar, organización, proyecto curricular y metodología de aula), el contexto familiar y el contexto local (Echeita, 2006).

Los trabajos que abordan la identificación de barreras suelen plantear un modelo básico de estudio de las mismas. Las barreras en este modelo se analizan a través de la aplicación institucional de escalas o índices planificados externamente. Se trata de escalas que suelen ofrecer un listado acotado de ítems o indicadores, entre los cuales, a través de distintos procesos (de reflexión individual, de análisis conjunto, etc.), los participantes en el proceso identifican los que consideran más cercanos a su realidad. Los sistemas de indicadores se suelen agrupar en torno a dimensiones predefinidas, y pueden ser utilizados para obtener información descriptiva y cuantitativa, o pueden en algunos casos, como en el del conocido INDEX, (Booth y Ainscow, 2000; 2011), en el de la Guía “Inclusiva” (Duk, 2007) o en el más reciente de Guirao (2012), ser utilizados para promover procesos de evaluación orientados a la inclusión gestados externamente pero basados en la reflexión y análisis interno, institucional, sobre los indicadores. En todo caso este tipo de escalas suponen una herramienta diseñada fuera de la cultura, realidad y singularidad de los centros. Pero, como se ha señalado, las barreras ni son una estructura fija ni se pueden aprehender desde fuera. Al contrario, son intangibles y están insertas en la cultura, los valores, actitudes, etc. Por ello, para su estudio es coherente articular un proceso que incorpore desde su propio inicio la participación desde dentro generando procesos de indagación, colaborativos y de auto-análisis que permitan un acercamiento a las barreras en su complejidad natural.

Desde esta perspectiva alternativa se pueden desarrollar otras propuestas para el análisis de barreras más orientadas a la generación de procesos que faciliten y capaciten a la comunidad escolar para analizar de un modo más inductivo y genuino, conectado a la propia práctica, la situación, y las barreras que limitan y frenan determinados desarrollos educativos. Se trata de plantear y explorar un modelo más cercano a la investigación y reflexión sobre la propia situación para identificar sus fortalezas, puntos débiles, y en su caso detectar necesidades de cambio. La meta final no es por tanto solamente la búsqueda de limitaciones y obstáculos, sino el inicio de acciones positivas y colaborativas que lleven hacia la inclusión.

En el estudio que aquí se presenta para el análisis de barreras se ha diseñado un proceso metodológico en esta línea. Es un proceso que pretende responder a algunos principios que se señalan como básicos (carácter procesual, dinámico, inductivo, colaborativo) para poder acercarse, entender y superar los obstáculos relacionadas con la inclusión. Nos hemos apoyado en la creación de las llamadas “comunidades de práctica” (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998) o “comunidades profesionales de aprendizaje” (Hord, 1997; Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Estas comunidades pueden ser definidas como grupos de profesionales que muestran una preocupación común por un tema específico sobre el que trabajan, planteándose aprender y mejorar su conocimiento compartiendo sus prácticas, interactuando regularmente. Son comunidades que desarrollan una metodología de trabajo basada en la colaboración, en el uso de procesos reflexivos e interactivos sobre las propias actuaciones y prácticas. Estas comunidades asumen el compromiso colectivo con una meta común y el apoyo mutuo de sus miembros, promoviendo el aprendizaje y desarrollo del grupo y con ello el de la institución educativa. Son espacios importantes para el análisis, la innovación y el cambio dado que los profesionales se ayudan a cuestionar sus prácticas, a indagar, a improvisar y adaptarse a nuevas situaciones, con el fin de atravesar los límites de “las prácticas establecidas” (Brown y Duguid, 1991). Suponen una plataforma muy interesante para el trabajo y la mejora en los centros desde la perspectiva crítica y comprometida que demanda la equidad en la educación.

Para articular ese trabajo colaborativo de aprendizaje dentro de la comunidad de profesores, se han descrito y desarrollado diversas modalidades de interacción que pretenden subrayar y sistematizar la forma e incluso la estructura de los intercambios entre el profesorado participante en una comunidad (Krichesky y Murillo, 2011). En este caso se ha rescatado un tipo de diálogo colaborativo, denominado “conversaciones de aprendizaje” (Kolb, 1998), ampliamente empleado en los países anglosajones, por su capacidad para desarrollar este tipo de procesos orientado a la reflexión. Las conversaciones de aprendizaje son una metodología de trabajo que estimula la creación de conocimiento a través de un diálogo en grupo que ayuda a los participantes a reflexionar constructivamente sobre la propia práctica (Hakkarainen, Palonen, Paavola y Lehtinen, 2004).

Este marco teórico y metodológico, que supone el desarrollo de modelos de análisis y mejora internamente gestados, es coherente con el proyecto más amplio en que se integra este estudio. El mismo propone el desarrollo de un proyecto educativo inclusivo desde una perspectiva o foco comunitario. El proyecto se ha desarrollado en las escuelas infantiles y los centros educativos de educación infantil y primaria de A Estrada (Pontevedra) y supone la creación de modelos de cambio e itinerarios comunitarios junto a otros procesos de mejora institucionales propios, atendiendo a las necesidades y peculiaridades específicas de cada institución (Parrilla, Martínez y Raposo, 2011). Para ello se establece un modelo de investigación participativa estructurado en una serie de fases, que son recorridas por una actividad transversal (no sólo al inicio del proyecto en cada centro, sino al inicio de cada curso o de cada nueva etapa en un centro) en la que se identifican y analizan las barreras en torno a la inclusión en cada uno de los centros y niveles de participación.

2. METODOLOGÍA: EL PROCESO DE ANÁLISIS DE BARRERAS

Este artículo, como acabamos de anticipar, presenta parte del proceso y resultados de una investigación en la que han participado distintas entidades locales, todas las escuelas y centros de Educación Infantil y Primaria del municipio de A Estrada, y un amplio equipo de investigadores que

colaboran en los procesos de cambio diseñados en estos centros e instituciones comunitarias. Dicho proceso supone en el ámbito escolar que cada centro educativo explora, ensaya y crea su propio itinerario educativo de respuesta a la diversidad (Parrilla, Doval, Martínez, Muñoz, Raposo y Zabalza, 2012).

Una primera aportación sustantiva de este artículo es la presentación del modelo general que se ha seguido en los centros para analizar su situación y barreras al desarrollo de una educación inclusiva respetuosa con la diversidad y la equidad en la respuesta educativa a todo el alumnado y la comunidad. Tal como se muestra en la figura 1 el proceso de análisis de barreras se centra en la reflexión sobre el propio centro desde dentro. Son los profesores, constituidos en comunidades de prácticas los que identifican y priorizan los ámbitos en los que van a trabajar. Si bien este proceso se realiza en el momento inicial de análisis de cada centro, no se trata de algo puntual sino de un análisis recurrente, cíclico, que cada año se reconstruye a partir de la realidad de cada institución. Además, dicho proceso no se circunscribe únicamente a los centros escolares sino que se realiza en diferentes niveles de desarrollo del proyecto, tanto en el nivel inter-centros (trabajo conjunto de todos los centros) como en el nivel intra-centro (cada centro individualmente). Este trabajo se centra en la descripción del modelo de análisis de barreras que se ha desarrollado en el nivel intra-centros y planteamos también las barreras identificadas en el mismo.

La investigación forma parte de un proceso crítico-participativo (Reason, 1988; Ainscow y Brown, 1999; Cohen y Manion, 2002), que se va articulando y estructurando de manera progresiva desde los centros educativos hasta la comunidad local, incluyendo varios niveles de participación (intra-centro, inter-centros y local) a los que se han ido sumando los distintos agentes implicados en el trabajo. Inicialmente, el proceso de análisis se lleva a cabo por los profesores participantes de cada uno de los colegios, una vez que se han constituido en comunidades profesionales de aprendizaje, aunque de manera progresiva, en este análisis cíclico que se realiza de las barreras, se van incorporando las

voces de los niños y sus perspectivas como agentes implicados (Parrilla, Martínez y Zabalza, 2012).

La metodología seguida, perfilada más arriba, se basa en un proceso colaborativo de identificación de barreras desde la constitución de comunidades profesionales en los centros educativos, entendidas estas comunidades como

grupos cohesionados de profesores que trabajan conjuntamente guiados por objetivos compartidos y un compromiso mutuo hacia la mejora educativa. El hecho de que estos grupos de profesionales en cada centro persigan idénticos objetivos facilita la participación de todos los implicados en los procesos de cambio seleccionados por ellos mismos.



Figura 1. Propuesta para abordar las barreras al aprendizaje desde un modelo crítico-reflexivo.

El procedimiento de trabajo en las comunidades de profesores se basa en los siguientes principios:

- La *libertad de elección*: cada grupo de trabajo puede optar por una temática diferente en función de sus intereses. Aunque en general los centros han centrado su trabajo en el cambio sobre algún área o aspecto identificado como débil, otros en cambio han decidido profundizar sobre alguna fortaleza construyendo, desde las acciones positivas ya en marcha, nuevos acercamientos a cuestiones y necesidades del centro.
- El *dinamismo temático*: el grupo de trabajo, una vez abordada la temática seleccionada

y alcanzados los objetivos propuestos, puede emprender nuevamente el proceso de análisis y repetir el proceso de manera cíclica, independientemente del resto de los centros participantes. Hay así escuelas que en un mismo curso académico abordan varias temáticas o ámbitos de mejora mientras otras dedican varios cursos a un único proyecto de cambio.

- La *adaptabilidad del proyecto*: teniendo en cuenta las particularidades y objetivos de cada centro, el proyecto se adapta a sus necesidades específicas, tanto en lo concerniente a la temporalización como a las estrategias empleadas o las técnicas de trabajo. Algunos centros precisan un número considerable de sesiones para analizar las barreras y la situación desde la

que se iniciarán las mejoras, mientras otros pueden afrontar este análisis en un par de sesiones. Algo parecido ocurre con las estrategias y actividades puestas en marcha para el análisis de barreras, que aun compartiendo un núcleo común se diversifican según los centros.

Tras la creación de las comunidades profesionales en cada uno de los centros se inician las sesiones de trabajo quincenal guiadas por el diálogo colaborativo que las conversaciones de aprendizaje suponen. Se inicia así el análisis compartido de barreras que favorece la toma de decisiones y la puesta en práctica de acciones consensuadas. De esta manera, retomando el concepto de conversaciones de aprendizaje, los profesores hablan y analizan su propia experiencia, se implican en un análisis crítico de la misma y se apoyan en el diseño y desarrollo de alternativas a la misma, construyendo aprendizajes de forma colaborativa.

Desde este enfoque se asume para las comunidades de profesionales un papel investigador, crítico y reflexivo. Son comunidades que indagan y aprenden en constante diálogo entre colegas. Además, el proceso de diálogo y aprendizaje es cíclico, ya que la tarea de identificación de barreras no finaliza, sino que se retoma en los distintos momentos del proceso de investigación y cambio. De esta manera, se da soporte al paso del conocimiento individual al saber colectivo a través del diálogo reflexivo sobre cuestiones a las que los participantes dan significado. Dicho diálogo posee un gran potencial para descubrir cuál es la situación en los centros e incrementar la calidad de los mismos respecto a la inclusión (Earl y Timperley, 2009).

Se ha seguido un esquema de recopilación, discusión y análisis de información en las comunidades profesionales y los centros que tiene en cuenta los ámbitos y participantes más importantes señalados frecuentemente en la literatura sobre el tema (Parrilla et al, 2012). El análisis de barreras trata de que cada centro realice una reflexión que contemple una visión

global del centro incorporando al máximo sus integrantes.

En relación al profesorado, son las comunidades profesionales su máximo exponente. Están constituidas en torno a *grupos de trabajo de profesorado* en cada uno de los centros participantes en el proyecto y a dos miembros del equipo de investigación de la Universidad. Cada uno de estos grupos elabora un calendario de sesiones adaptado a las características de cada centro, aconsejando, siempre que sea posible, encuentros quincenales. La identificación de barreras se inicia analizando el sentido de la inclusión y la situación de la misma en los centros, siguiéndose en general en estas comunidades los siguientes pasos:

- 1- *Reflexión introspectiva* sobre las barreras al aprendizaje y la participación. Se propone un esquema marco de análisis de barreras a partir del cual los grupos de profesores pueden reflexionar, identificar y categorizar las barreras que encuentran en su contexto o en su caso diseñar su propio marco de análisis. En él se exploran las dificultades que obstaculizan la construcción de una educación que respete la diversidad de todos los alumnos.

En este proceso de identificación de barreras, cada grupo realiza un análisis introspectivo de su propia situación desarrollándose habitualmente en el seno de los grupos diversas actividades de discusión y debate en pequeño y gran grupo. Es habitual en este momento de introspección la construcción, primero individual y luego colectiva, de la "línea de vida institucional". En algunos centros, los profesores en los grupos de trabajo, realizan además un *análisis de documentos* del propio centro: plan de centro, actas de sesiones de claustro, actas de reuniones de ciclo, plan de integración de las TIC, plan de atención a la diversidad. También en ocasiones y según centros, los profesores proponen y realizan micro relatos y pequeñas narraciones de aspectos significativos por su valor inclusivo, o a la

inversa, excluyente, en los procesos de aprendizaje en sus aulas.

Este análisis en el interior de los grupos se completa con la realización de entrevistas a profesores y miembros de los equipos directivos de los centros, que complementan con la reflexión y análisis individual la visión construida grupalmente en las comunidades de profesionales. Así, el profesorado y los miembros de los equipos directivos participan en otros procesos de análisis de barreras a través de entrevistas semiestructuradas que recogen datos relativos a diferentes aspectos escolares y profesionales: trayectoria profesional e institucional, convivencia y participación en el centro de alumnado, profesorado y familias, concepto de diversidad, dinámicas de inclusión o exclusión en el aula y centro...

2- *Análisis de Barreras*. Se trata de un momento posterior en el que a partir de las aportaciones y reflexiones hechas en el seno de los grupos, del análisis de documentos, y de aquellas otras actividades complementarias, se elabora y consensua colectivamente un primer listado de dificultades, ámbitos problemáticos o mejorables. Se suelen utilizar para ello distintas estrategias de análisis de barreras y necesidades cercanas a las propuestas de análisis y resolución colaborativa de problemas seguidas en los grupos de ayuda entre iguales (Gallego, 2011). En todo caso el profesorado mantiene en esta etapa del trabajo una actitud muy atenta a la participación igual de todos los miembros. La reflexión colaborativa no puede suponer la exclusión o el silenciamiento de ninguno de ellos.

3.- *Priorización de Barreras*. Se vuelve a reflexionar críticamente sobre las distintas barreras ya identificadas priorizándose en este caso las mismas a través de distintas dinámicas colaborativas.

El resultado de este proceso deriva en la determinación del ámbito que constituye el

objeto inicial de análisis y reflexión para la mejora en cada centro.

Este proceso de identificación, análisis y selección de barreras, no sólo se lleva a cabo por parte de las comunidades profesionales de profesores, sino también dando voz al alumnado. Si bien el objetivo inicial con los niños no es la identificación directa de barreras, ni participan en sesiones estructuradas según los pasos anteriores, se realizan con ellos algunas actividades que derivan en aportaciones de gran valor, al mostrar su visión sobre la situación de los centros así como los objetivos a alcanzar a través del proceso de cambio. Se potencia con ello el que los centros se impliquen en un proceso más inclusivo en el propio análisis de barreras. Las estrategias y dinámicas utilizadas para la recogida de datos sobre la percepción que el alumnado tiene sobre los centros suelen incluir las siguientes (Parrilla, Martínez y Zabalza, 2012):

- *Mensaje en una Botella* (Messiou, 2008) es una actividad a través de la cual los niños eligen una persona significativa a la que enviar un mensaje solicitando apoyo en aquellas cuestiones de su vida escolar que consideran relevantes.
- *Grupos Focales* (Stewart y Shamdasani, 1992), se llevan a cabo en cada uno de los centros con niños del propio colegio. Debaten sobre la temática “La vida en el centro”.
- *Grupo de Discusión Inter-centros* (Krueger, 1991) sobre “La diversidad en mi centro y localidad”, formado por niños que ya han participado previamente en los grupos focales de cada uno de los centros.

Finalmente, para completar el análisis de barreras, se realizan *entrevistas semiestructuradas* a algunas familias sobre las necesidades y barreras que detectan con respecto a la comunicación, a la participación y a sus propias experiencias en relación a la institución escolar.



Figura 2. Participantes y estrategias utilizadas para la identificación de barreras.

El análisis de toda la información obtenida se hace tanto por el equipo de investigación como por los participantes en el proceso. Así podemos hablar de distintos niveles de intervención y participación en el proceso de análisis de datos. Para proceder al análisis de las técnicas narrativas, y tras la obtención de los mismos mediante las transcripciones de audio y video, así como de las notas de campo recogidas en las diversas sesiones, se utilizan dos procedimientos, el análisis de documentos (Flick, 2004) y análisis de contenido (Bardin, 1986). El análisis de contenido de estas técnicas se realiza de diferente manera según el colectivo: en el caso de los profesores son ellos mismos los que hacen el análisis y priorizan las barreras conllevando un análisis de datos negociado, mientras que en el caso de las familias y alumnado el peso de dicho análisis lo tienen los miembros del equipo de la Universidad. En ambos casos dichos análisis persiguen el

objetivo de plantear e introducir conjuntamente posibles mejoras.

3. RESULTADOS

En este trabajo se profundiza en tres tipos de barreras y ayudas que aparecen de manera reiterada en los discursos del profesorado, alumnado y familias: las relacionadas con la Administración, las que tienen que ver con el centro y las de la propia aula, ordenadas en función de la capacidad de influencia que los docentes perciben que tienen sobre cada una de ellas. Todas ellas se analizan teniendo en cuenta la información aportada tanto por los profesores como por los alumnos.

El análisis de barreras al aprendizaje y participación del alumnado realizado por los profesores en los centros participantes, les permitió tomar conciencia de que existen

barreras que se vinculan al propio profesorado o al resto de la comunidad educativa.

3.1. La Administración y la realidad educativa, ¿camino convergentes?

En el discurso del profesorado aparecen tres grupos de barreras vinculados a la administración educativa. El primero de ellos se

refiere a la transitoriedad de las políticas y leyes educativas que impiden o en el mejor de los casos dificultan la consolidación de los cambios y mejoras propuestos. El segundo grupo guarda relación con el desequilibrio que perciben los docentes entre la formación (tanto inicial como permanente) y la práctica docente. Un último grupo lo constituye la comunicación entre la Administración Educativa y los centros.

LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA COMO BARRERA		
La política del vaivén	La fisura entre la formación y las necesidades reales en los centros	La difícil comunicación entre la Administración y los centros

Tabla 1. Barreras detectadas por los profesores relacionadas con la Administración Educativa.

La política del vaivén: el cambio constante de las políticas educativas

El análisis realizado por los docentes refleja la propia inestabilidad de las políticas educativas que, especialmente en los duros tiempos que corremos, suponen no sólo una importante preocupación en términos laborales, sino que absorben también una gran cantidad de energía por el efecto de ruptura que tienen en la labor educativa en los centros:

“La inestabilidad legislativa nos preocupa. La normativa cambia constantemente, lo que nos produce una especie de fatiga y un sentimiento de inseguridad en la toma de decisiones. Debería estar prohibido el cambio constante al que nos someten.” (Prf.).

Los profesores apuntan también algunas de las ayudas posibles para el cambio. Los docentes abogan por un pacto educativo que permita la existencia una cierta autonomía educativa en relación a la política, dejando de ser la educación una moneda de cambio al antojo de cada gobierno, que en último término tiene un efecto deslegitimador de la labor docente.

“No debería ser que todo cambie en función del partido que llegue al gobierno,

algunas cosas en educación deberían estar claras y ser más permanentes” (Prf.).

La fisura entre la formación y las necesidades reales en los centros

Un segundo grupo de barreras administrativas identificadas por los profesores son las que tienen que ver con la formación docente, tanto la inicial como la permanente. En cuanto a la formación inicial resulta llamativo cómo los docentes la encuentran, en la mayor parte de los casos, deficiente, bien a nivel de contenidos bien a nivel de relación de la teoría con la práctica, señalando la tradicional “fisura” entre ambas.

“La enseñanza que recibimos era demasiado teórica, pero bueno, eso pasa en todas las disciplinas. Luego te encuentras con un mundo distinto; cuando llegas a la escuela es cuando de verdad te formas” (Prf.).

“Mi formación la considero media, ya que en muchas situaciones diarias, de mi trabajo, me siento como si me faltara una buena base para poder resolverlas” (Prf.).

“La formación inicial, si no a nivel didáctico, a nivel pedagógico, me parece que tenía bastantes deficiencias, la verdad, era una

formación insuficiente para la labor docente posterior” (Prf.).

También se resalta como problemático el hecho de que la formación no sea determinante en los procesos de asignación de los profesores a los cursos y/o niveles.

“Yo, cuando oposité, pensé que iba a dar clase en el tercer ciclo, y cuando llegué a la realidad, a otros niveles, me sentí desorientada y con falta de recursos y estrategias, a nivel pedagógico, didáctico...” (Prf.).

En el análisis que se hace de los procesos de formación continua se constata una falta de política formativa clara y consensuada con el profesorado. Los docentes encuentran dificultades importantes que tienen que ver con la ausencia de criterios comunes en la determinación de las prioridades formativas, planteando la escasez de temáticas ofertadas en los cursos, la sensación de que no se tienen en cuenta las necesidades formativas del profesorado o los tiempos de los que se dispone en los centros.

“Los cursos que se organizan desde los CEFORE (Centro de Formación y Recursos del Profesorado de la Xunta de Galicia.) muchas veces se repiten año tras año, no siempre son de nuestro interés, y sin embargo hay temáticas que nunca o casi nunca se ofertan, sobre todo aquellas que son de carácter más práctico” (Prf.).

“Tenemos un montón de Proyectos y veo que la Administración está lanzando cosas, pero sin consensuar, a toda prisa, sin tiempo y sin definición de unos objetivos claros” (Prf.).

“Además, toda la formación debería realizarse dentro de nuestro horario lectivo” (Prf.).

Esta situación empeora por la excesiva burocracia y por la desconsideración de las demandas hechas por los centros, es decir, por la falta de reconocimiento de acciones formativas propuestas o llevadas a cabo por los docentes o los propios centros al margen de los programas oficiales ofertados directamente por la Administración educativa.

“Da mucha pereza organizar un curso en un centro, las exigencias de papeleo son excesivas; al final, dedicas más tiempo a los aspectos burocráticos que al aprovechamiento del curso” (Prf.).

“Muchos de los cursos que hacemos por propia iniciativa fuera de los ofertados no se nos reconocen” (Prf.).

También en relación a la formación y a la puesta en marcha de planes o proyectos dentro del centro, los docentes señalan que les resulta muy complicado compatibilizar sus horarios y encontrar momentos en los que poder coordinarse y trabajar juntos.

“En este curso queríamos poner en marcha, desde la biblioteca, el plan de inmersión lingüística, pero tenemos el gran problema de que el horario que tiene el profesorado es casi incompatible con otras cosas, no podemos implicarnos como deberíamos o como quisiéramos porque las horas de docencia no nos lo permiten” (Prf.).

Como se puede observar, esta carencia de tiempo para desempeñar funciones diferentes a la docencia es una preocupación recurrente en el discurso del profesorado, que afecta no sólo a actividades de formación o proyectos específicos, sino también a otro tipo de actividades y funciones que tienen que desempeñar.

“Nos vemos en la situación de asumir ciertas funciones no regladas, para las que no disponemos de horas extras, y para las que ni se nos forma, ni se nos reconoce el trabajo realizado” (Prf.).

Con respecto a la formación inicial y permanente, los docentes proponen varias ayudas dirigidas a favorecer la motivación y la participación de los propios profesores en los procesos formativos. En muchos de los casos, estas ayudas pasan por dotar de más autonomía a los centros, facilitando así la implicación de los profesores y disminuyendo la burocracia necesaria para poner en marcha acciones propias.

“Se debería intentar facilitar la puesta en marcha de planes formativos desde los propios

centros, que se pueden motivar unos a otros” (Prf.).

“Los centros deberían tener más autonomía para elaborar sus propios planes de actuación” (Prf.).

“Si no tuviéramos que hacer tantos papeles para todo, seguramente surgirían muchas más iniciativas interesantes” (Prf.).

También se señalan como ayudas relacionadas con la dificultad de compatibilizar horarios y la carencia de tiempos en relación a los procesos de formación continua las nuevas modalidades de curso a través de internet.

“Ahora mucha gente hace la formación a través de la PLATEGA (Plataforma de Teleformación de Galicia), es muy cómodo, porque tú te distribuyes tu propio tiempo” (Prf.).

Los docentes también reivindican el reconocimiento oficial de iniciativas personales de formación fuera del programa propuesto.

“Puedes estar muy preocupado por tu formación y hacer diferentes cursos, pero luego es muy difícil que te los reconozcan” (Prf.).

En este sentido, a raíz de la participación de los centros durante el primer año de desarrollo del proyecto y la implicación y satisfacción de profesorado, alumnado y familias, el reconocimiento por parte de la Administración, a través del CEFORE, se hizo visible y por tanto la participación en el proyecto constituyó, por sí misma, una palanca de cambio.

Si bien los profesores valoran como muy positiva la inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los centros, consideran que en muchas ocasiones ésta no se acompaña de la formación necesaria para su uso en tiempo y forma adecuados, por lo que resultan, en último término, acciones poco productivas.

“Puede haber mucho soporte digital y tecnologías nuevas, pero en el momento en que el profesor lo necesita tiene que buscarlo en Internet, porque no sabe cómo usarlo” (Prf.).

“A veces aparecen innovaciones en la Administración para las que el profesorado debería estar preparado, pero primero aparece la tecnología nueva y después forman al profesorado, quizá deberían intentar hacerlo al revés, para ser más eficientes” (Prf.).

“Hay campos en los que la formación sigue siendo deficitaria, nos introducen nuevas metodologías o recursos, pero no nos dan la formación necesaria para poder rentabilizarlos” (Prf.).

¿Nos entendemos? La comunicación entre la Administración y los centros

El tercer grupo de barreras que plantean los docentes en relación a la Administración educativa tiene que ver con la comunicación que se establece entre los centros y la misma. En este sentido, los docentes entienden que las medidas propuestas desde la Administración presentan varios problemas. El primero de ellos se refiere a que en muchas ocasiones son medidas que no responden a las necesidades de los centros.

“Es que la Administración no propone nada, está ausente. En este momento, nosotros no tenemos ninguna propuesta administrativa. Hemos cambiado de gobierno y no se nota nada. Por ejemplo, el inspector vino a presentarse y no volvió, por lo que no notamos absolutamente ningún cambio de ningún tipo” (Prf.).

En segundo lugar, cuando existen propuestas o se proponen medidas, éstas no se adecuan ni a los tiempos ni a las posibilidades reales de los centros para resolver dichas situaciones problemáticas.

“Las medidas que propone la Administración a los problemas que nos podemos encontrar en los centros son siempre a destiempo, a deshora y siempre contando con la buena voluntad del profesorado, que es el que se rompe los cuernos para solucionar los problemas” (Prf.).

En tercer lugar, se menciona la dificultad añadida de la burocracia necesaria para solicitar cualquier tipo de orientación o ayuda desde el

centro, lo que retrasa y complica más la situación problemática de partida.

“Hay siempre demasiado papeleo para solicitar o resolver cualquier problema, papeles, papeles, papeles” (Prf.).

Además de esta situación complicada de relación con la Administración por parte de los centros, los profesores señalan que la comunicación no es todo lo positiva que podría ser. De hecho, otra de las dificultades que señalan es que no existe un diálogo fluido que permita el conocimiento mutuo de las diferentes realidades, lo que haría menos complicado todo el proceso y facilitaría, a su vez, que las soluciones propuestas fueran adecuadas a la diversidad de situaciones que se pueden presentar en los centros.

“Existe una gran lejanía entre el profesorado y la Administración, en todos los niveles, pero sobre todo a nivel pedagógico” (Prf.).

“Las expectativas y las propuestas de la Administración no tienen para nada en cuenta las dinámicas del centro” (Prf.).

Esta mejora tanto en la cantidad como en la calidad de la relación haría que se pudiesen optimizar tanto los recursos como el tiempo empleado en la misma, haciendo que la sensación de desgaste y pérdida de energía del profesorado en cuestiones burocráticas disminuyese considerablemente.

“Se debería intentar optimizar los recursos utilizados por la Administración en la comunicación y recogida de datos de los centros. En muchas ocasiones, tenemos que remitir una misma información por duplicado o triplicado” (Prf.).

“En lugar de hacer tantos papeles para cada cosa, podrían utilizar ese tiempo en asesorarnos sobre documentación que tenemos que presentar, como por ejemplo las programaciones. Eso sería mucho más útil” (Prf.).

En cuanto a este último grupo de barreras, relacionadas con la falta de comunicación con la

Administración y la inadecuación de las medidas, los profesores proponen las ayudas intentando extrapolar a la Administración educativa, la relación positiva y eficaz que tienen con el Ayuntamiento.

“Con la Administración local tenemos una relación muy fluida. Ellos colaboran con nosotros y nosotros con ellos. Tenemos una relación estrecha y siempre que pedimos algo, ya sea colaboración material, económica o de otro tipo, siempre responden” (Prf.).

¿Y qué piensan los niños?

Los escolares, por su parte, tienen una visión sobre la influencia de la Administración en la dinámica escolar poco clara. De hecho, el análisis que realizan es un poco confuso. Sus propuestas distan mucho, tanto en cantidad como en claridad, de las aportaciones que hacen en otros ámbitos. No obstante, sus diálogos apuntan a procesos de diálogo y colaboración que denotan alguna iniciativa de gran interés relacionada con su participación comunitaria a través de la Administración local.

-“Se podría hacer como un pleno”.

-“Debatir sobre un tema con el alcalde”.

-“Y haciendo un concurso de colegios para que le manden cartas al alcalde y éste las atienda”.

3.2. “¿Todos para uno y uno para todos?”: la dificultad para conseguir que los centros sean lugares de construcción compartida

El aspecto fundamental que señalan los docentes con respecto al propio centro educativo es el de las relaciones entre el propio profesorado, que se perciben como determinantes a la hora de definir la vida de un centro. Estas relaciones requieren que la organización del centro posibilite momentos de encuentro y comunicación dado que, además, del tipo de relaciones interpersonales que mantengan los miembros de la organización, del sistema de comunicación que establezcan, de la cohesión que se genere entre ellos... va a

dependen, en parte, su nivel de satisfacción en el trabajo (Benito, 2005).

BARRERAS EN EL CENTRO EDUCATIVO	
Relación entre compañeros	Organización del centro

Tabla 2. Barreras detectadas por los profesores relacionadas con el centro educativo.

Relación entre compañeros

A pesar de que el profesorado es consciente de que el centro educativo, tiene que ser un espacio en el que todos y todas han de tener cabida, también se asume que pueden existir importantes barreras que obstaculizan el camino de la inclusión. De éstas, algunos profesores señalan experiencias vividas a lo largo de su carrera profesional en las que relatan relaciones personales complicadas entre el propio profesorado.

“En el segundo centro en el que estuve la relación entre compañeros era un poco especial, un poco tensa” (Prf.).

En ocasiones estos ambientes se tensan en exceso por relaciones personales que dificultan o imposibilitan el trabajo en equipo y la colaboración, constituyendo una barrera importante en los centros.

“No conocía a nadie en ese centro y tenía comedor. A la hora de comer me encuentro que en una cabecera de la mesa hay cuatro o cinco profesores y en la otra otros cuatro o cinco. No sabía qué hacer, si sentarme con unos o con otros y en ese momento fui consciente de que el claustro estaba dividido, que había una separación enorme entre ellos” (Prf.).

La visión “desde fuera”, objetiva y realista, con la que un nuevo profesor se incorpora a un centro con una comunicación difícil, le hace ser consciente de que las relaciones entre los profesores son un factor determinante en la vida del centro.

“Cuando cambia la gente, cambia el centro. A veces un giro de unas cuantas

personas, parece que no, y el colegio pega un cambio” (Prf.).

En cuanto a las ayudas que neutralicen o eliminen estas barreras el profesorado considera que es fundamental el esfuerzo por lograr un clima de trabajo en el que prime la calidad de las relaciones humanas (entre el profesorado, entre el alumnado y entre ambos).

“Le damos mucha importancia en nuestro centro al clima escolar. No sólo en lo que atañe a las relaciones entre los alumnos y entre los alumnos y los profesores, sino también entre nosotros los profesores. Es muy importante tener una buena calidad en las relaciones entre el profesorado porque esto nos lleva a una convivencia más fácil y permite abordar los conflictos en mejores condiciones. Es un factor que incide en la calidad de la enseñanza que impartimos, que creemos es buena. Si preguntas a los profesores que han pasado por nuestro colegio seguro que todos dirán que nos echan de menos. No es fácil encontrar un centro donde todo el profesorado se lleve tan bien y se ayude tanto” (Prf.).

¿Cuándo nos encontramos?

Una segunda barrera está constituida por la incompatibilidad de horarios y las dificultades para compartir espacios y tiempos. Muchas veces los recursos humanos disponibles y la organización de los centros dificultan la creación de espacios y tiempos compartidos que generen sinergias y fomenten las relaciones y la comunicación entre el profesorado.

“Una compañera me dijo: es que vamos a hacer no sé qué, vamos a hacer no sé cuántos. Digo yo: ¡Ay! no me había enterado, ¿cómo no me entero?” (Prf.).

“Las horas de libre disposición impiden tener más tiempo para relacionarse, a veces los profesores no se ven, dificultando mucho el tener una coordinación” (Prf.).

Una ayuda importante para el cambio está constituida por la fluidez en la transmisión del conocimiento entre el profesorado, compartiendo experiencias, beneficiándose todos y todas de lo que cada uno puede aportar. Resulta necesario facilitar espacios y tiempos para el profesorado en los que se puedan crear momentos de diálogo y discusión conjuntos que propicien aprendizajes compartidos.

“Es fundamental hacer cosas juntos, realmente juntos. Yo te puedo aportar cosas, tú me aportas...” (Prf.).

“¿Cuántas cosas se hacen y realmente... qué provecho le estamos sacando todos los demás? Estamos siendo como unos espectadores cuando nuestro papel podría ser mucho más activo” (Prf.).

El trabajo en colaboración, todos con todos, no debe circunscribirse únicamente a los aspectos relacionados con lo que sucede dentro del aula sino que ha de englobar al centro en su conjunto.

“Los profesores son profesores, todos dan la asignatura como la dan y piensan que no influyen otras cosas; cuando hay muchísimas cosas que están influyendo...la política del centro, la organización...” “Es importante tener una línea de actuación común” (Prf.).

“La coordinación entre profesores es fundamental, necesitamos consensuar unos objetivos más reales, más concretos, creo que esto se puede y se debe mejorar” (Prf.).

“Tiene que haber colaboración y coordinación entre todo el claustro de profesores para que las cosas funcionen ...” (Prf.).

3.3. En el aula, ¿es posible ser inclusivo si separamos según el rendimiento? Pensamos que sí pero ¿realmente somos inclusivos?

El aula es un espacio que preocupa especialmente al profesorado, ya que se concibe como el ambiente donde la realidad del día a día muestra de forma contundente las barreras y palancas existentes. La principal preocupación compartida estriba en la atención a la diversidad, en escuchar y dar respuesta a las necesidades del alumnado bajo el prisma de la inclusión.

BARRERAS EN EL AULA		
Actitudes ante la diversidad	Metodología de aula: los libros de texto	Falta de motivación y disciplina

Tabla 3. Barreras detectadas por los profesores relacionadas con el aula.

“Desde mi aula, lo que me resulta problemático es la atención a la diversidad, esa individualización del trabajo, el entender desde el profesorado que hay alumnos diferentes en el aula y que tengo que trabajar con ellos, igual que con los demás, pero desde otro nivel. Pienso que el trabajar individualmente y personalizadamente con cada uno de los alumnos no está conseguido” (Prf.).

En este sentido, el profesorado es consciente de que la educación, tal y como está concebida, presenta importantes barreras para la inclusión y que las diferencias suelen mostrarse como un importante hándicap y no como una situación que aporta beneficios a todos. De este modo algunos profesores consideran la diversidad como barrera.

“Si los alumnos fuesen homogéneos, la clase marcharía mejor porque todos se sentirían útiles” (Prf.).

Considerar las diferencias como un impedimento y no como una valiosa aportación enriquecedora, conduce a pensar que si una parte del alumnado no puede conseguir los objetivos marcados para ese nivel educativo, se generará en ellos un sentimiento de desmotivación y de falta de aportación.

“En un curso normal, de buen rendimiento, estos niños que tienen un déficit se van desmotivando porque ven que no son capaces de alcanzar los objetivos. Se dan cuenta de que no tienen capacidad para participar. El sentido del ridículo y los otros alumnos, que son muy crueles, hacen que no participen” (Prf.).

Evidentemente, planteamientos así necesitan una revisión conceptual en el sentido de que sería necesario preguntarse si sólo el rendimiento académico supone aportar algo a los demás y, en consecuencia, si quienes presentan dificultades para alcanzar los objetivos preestablecidos no pueden hacer aportaciones significativas a la comunidad escolar y a la sociedad en general. Esta forma de cuestionar la educación, y por supuesto la sociedad, lleva a apreciaciones como las que se presentan a continuación.

“Yo tengo dudas sobre si es positivo que alumnos que tienen un déficit estén en un curso normal, de buen rendimiento” (Prf.).

No obstante, no cabe duda de que la diversidad es, como su nombre indica, una realidad plural. Esta pluralidad requiere también diferentes modos de actuación y presenta nuevas demandas de organización.

“La diversidad puede ser, según el aula en que estemos, muy diferente una de otra. En unos alumnos es necesario tener en cuenta sus características personales, en otros sus circunstancias, ya sean familiares o personales, y en otros la forma en que aprenden” (Prf.).

La toma de conciencia sobre la diversidad física, psicológica o contextual, implica

reflexionar sobre la realidad de cada aula, centrarse en la idea de que la labor docente no se reduce a cumplir unos objetivos definidos en los diferentes planes de estudio, sino que supone empezar a pensar y a trabajar inclusivamente. Por esto la superación de esta barrera es clave, sin negar en ningún caso la complejidad que lleva inherente.

“La diversidad es muy amplia, y con cada niño que tratamos podemos seguramente pensar siempre en él como un niño diferente. Por eso, el trabajo en las aulas es muy complejo, porque deberíamos ser capaces de darle a cada uno lo que necesita en cada momento. Una tarea muy, muy difícil de alcanzar” (Prf.).

En esta línea de reflexión, el profesorado toma conciencia de la importancia del aprendizaje autónomo frente al aprendizaje académico/instructivo, llegando a cuestionarse la eficacia de algunas medidas que habitualmente se suponen beneficiosas para los alumnos.

“A veces, en el aula de Pedagogía Terapéutica sólo damos refuerzo a los alumnos, y ese refuerzo no es rentable; lo que realmente deberíamos ofrecerles es otro tipo de cosas, habilidades útiles para seguir las clases, para hacerlos un poco autónomos” (Prf.).

Siempre pegados al libro

Una segunda barrera sobre la que ha reflexionado ampliamente el profesorado es la limitación que supone tener que seguir un libro de texto ya que restringe las posibilidades metodológicas en el aula y dificulta la atención a la diversidad y a la individualidad de cada alumno (Fernández Enguita, 2001) con el riesgo añadido de incrementar las materias y los programas. El principal enemigo de la comprensión es completar el temario en lugar de dar tiempo para presentar materiales desde diferentes perspectivas, con lo que se dificulta al alumnado la construcción del conocimiento de forma activa, participativa y colaborativa (Gardner y Boix-Mansilla, 1994). Los docentes han de ser constructores activos del currículum, entendido éste como el conjunto de experiencias vividas por profesores y alumnos bajo la tutela

de la escuela, y que más que un conjunto de contenidos de programas disciplinares es un proyecto educativo en construcción permanente, abarcando todos los acontecimientos significativos en el proceso de vivencias compartidas de experiencias culturales (Clandinin y Connelly, 1992).

“No me preocupa llegar al final del temario. Creo que el libro de texto es una condena para todos los niños. Pero también es muy cómodo, evidentemente” (Prf.).

“Con el paso del tiempo me di cuenta de que el libro de texto no es tan importante en sí, sino como tú lo utilizas” (Prf.).

“Yo siempre trato de poner más énfasis en los recursos que utilizo, que no sea sólo el libro de texto. Pero es muy difícil, está muy instaurado” (Prf.).

Sin embargo, los propios profesores indican con frecuencia la dificultad para cambiar sus prácticas docentes. Como señala Zimmerman (2006), el hábito es una importante barrera a superar, pudiendo incluso llegar a hacer que el maestro se sienta amenazado ante la perspectiva de cambio al no ser capaz de percibir la necesidad de hacerlo como consecuencia de sus modelos mentales de organización.

Falta de motivación y disciplina

Finalmente, hay factores que el profesorado vincula al alumnado y que identifican como una barrera. Estos elementos son, fundamentalmente, la falta de motivación y de disciplina que atribuyen a parte del alumnado; ambos señalados habitualmente en este ámbito.

“En algunos cursos los alumnos son más apáticos, más tímidos, es muy difícil que participen en la clase. A veces me da la sensación de que tienen falta de interés”.

“A veces, incluso niños que en el colegio se portan bien, se sientan en el autobús y protestan y no obedecen. Igual ocurre en las actividades extraescolares” (Prf.).

Como se puede constatar a lo largo de este análisis sobre la realidad escolar y las barreras existentes para la inclusión, el profesorado es consciente de que muchas de estas limitaciones vienen generadas por las propias políticas educativas y por lo tanto podrían estar adscritas tanto al grupo de barreras de la Administración como al del aula. De estas barreras se significan, muy especialmente, el número de alumnos por aula y la falta de espacio; ambas íntimamente relacionadas con las metodologías que se pueden llevar a cabo en el aula, por eso han sido incluidas en este grupo.

“Lo que me limita muchísimo es el número de alumnos... Toda tu forma y toda tu estrategia cambia en función del grupo” (Prf.).

“Tuve un grupo de primero de Educación Infantil muy numeroso, treinta y pico de alumnos. Al principio me sentía muy desbordada, y no sabía muy bien cómo encaminar mi trabajo” (Prf.).

“Se necesitaría tener un espacio con unas condiciones mejores, para poder organizar el aula, por ejemplo, por rincones” (Prf.).

La combinación de estos dos últimos aspectos, ratio del alumnado y espacios, constituiría, según el profesorado, una ayuda para la superación de estas barreras.

“A mí lo más problemático me parece la masificación que hay en infantil y la falta de espacios. Se podría redistribuir al alumnado, desdoblar algún curso de infantil, aprovechando, por ejemplo, los espacios destinados al aula de música o de plástica...”(Prf.).

Como ya se ha señalado anteriormente, la formación es un aspecto en el que el profesorado incide de forma especial reconociéndola como ayuda.

“A veces vamos a cursos sobre metodologías innovadoras y decimos: ¡pero sí eso es lo que yo llevo haciendo toda la vida, sólo que con otro nombre! Lo hago sí, pero sin reflexionar sobre el porqué y el cómo, sin evaluar sus resultados, sin pensar en cómo hacerlo mejor” (Prf.).

“Hay metodologías que no conocemos, otras que no dominamos, otras que no sabemos cuándo es mejor utilizarlas con determinados alumnos, o que no sabemos adaptar para llegar a todos los alumnos” (Prf.).

“Siempre hablamos de que la sociedad cambió y muchas veces decimos que nuestros alumnos no tienen interés, que no participan. Yo creo que tendríamos que revisar un poquito esto. La sociedad cambió y nuestra práctica docente diaria, en el día a día, también tiene que cambiar, tenemos que actualizarnos un poco” (Prf.).

Los niños también saben de inclusión

Así como el profesorado enseña a reflexionar de forma amplia sobre diversos aspectos del proceso educativo en la búsqueda de barreras y ayudas para la inclusión, el alumnado centra más su análisis en su contexto más inmediato. No cabe duda de que los niños son sensibles a la realidad circundante, y aunque su vida escolar está íntimamente ligada a lo que acontece en el aula su sensibilidad y capacidad de observación va más allá de esas cuatro paredes. Sus aportaciones no sólo se dirigen a la calidad de los materiales del entorno educativo sino que alcanzan aspectos didáctico-organizativos.

“Hay papeleras que faltan y hay papeleras rotas” (Niño).

“No vendría mal reparar algunas cosas, como el pabellón y el gimnasio, que cuando llueve caen gotas” (Niño).

“No nos llevamos bien con el otro grupo, puede que sea porque no nos conocemos tanto” (Niño) (hablando de los grupos A y B del mismo nivel).

“Siempre estamos sentados en el mismo sitio, da igual la asignatura o el profesor” (Niño).

Al igual que en las barreras, el alumnado señala múltiples ayudas relacionadas con los diferentes ámbitos señalados.

“Me gustaría que sólo hubiera una clase de 6º, que A y B estuviesen juntas” (Niño).

(refiriéndose a que se evitarían rivalidades o conflictos que surgen como consecuencia de la escasa relación que existe entre niños de diferentes clases)

“Tener un ordenador en cada mesa, uno para cada niño” (Niño).

“Sería bueno tener clases y pupitres más grandes para poder trabajar mejor” (Niño).

“Sería útil que los alumnos no tuviesen aula propia y que se pudiesen mover” (Niño).

Los niños también son capaces de identificar ayudas metodológicas como consecuencia de la realidad vivida en las aulas.

“Los niños aprenden y juegan a la vez” (Niño).

“Queremos clases de imaginación” (Niño).

4. DISCUSIÓN

La investigación inclusiva supone una mirada “social” de los problemas de inclusión y exclusión, interesándose y comprometiéndose con la transformación de la realidad, creando comunidades de investigación inclusivas y haciendo del diseño de investigación, del proceso y desarrollo del mismo, un camino también inclusivo (Parrilla, 2009). Es necesario, por tanto, que este tipo de investigación sitúe en el centro del proceso de investigación a quienes son agentes activos de dicho proceso de construcción: el profesorado y el alumnado. Ambos son quienes, a fin de cuentas, dan forma a la realidad inclusiva, más allá de las políticas educativas de buenas intenciones que muchas veces están alejadas de las necesidades, inquietudes y expectativas de quienes acuden cada día a un centro escolar. En esta línea de buscar la inmediatez con los protagonistas del cambio se desarrolla este análisis que pretende dar voz a los mismos considerando que son los que mejor pueden describir las barreras existentes en su realidad inmediata, ya que dificultan la inclusión en unos casos y la imposibilitan en otros. Igualmente, nadie mejor que los profesores y los niños para encontrar las

ayudas que abran las puertas a la escuela que quieren, una escuela donde todos tengan cabida, realicen aportaciones interesantes y sean considerados valiosos.

La reflexión sobre la inclusión conduce, de forma generalizada, a la identificación de las barreras existentes pero también a las palancas de cambio. Este fluir desde las barreras hacia las palancas posibilita un mayor enriquecimiento del proceso hacia la inclusión, al esbozar todo un horizonte de alternativas viables de mejora y avance.

El análisis realizado muestra que las barreras identificadas en los centros pueden ser diversas y referidas a diferentes dimensiones, coincidiendo con otras investigaciones previas en los grandes ámbitos de las mismas (Booth y Ainscow, 2000; Guirao, 2012).

A partir del análisis realizado en este trabajo se pueden destacar los siguientes aspectos:

- La aportación metodológica que al proceso de análisis de barreras hace el modelo propuesto que integra las miradas y análisis provenientes de profesorado, alumnado y equipo de la universidad. La participación y reflexión de todos los agentes de la comunidad educativa, en comunidades de profesionales y prácticos, resulta mucho más laboriosa y compleja que aquellos otros procesos de identificación de barreras basados modelos sectoriales y expertos de identificación de las mismas. Pero es precisamente esta complejidad la que enriquece enormemente el proceso de identificación de barreras para la inclusión y facilita la implementación de propuestas de mejora.
- El hecho de que sean los propios profesores los que, formando comunidades de indagación reconozcan e identifiquen barreras y palancas de cambio, hace que su participación e implicación en este proceso sea muy superior a la que se hubiese producido con un análisis externo o externamente gestado. Las comunidades

profesionales aparecen en este estudio como una plataforma capaz de crear las sinergias necesarias para favorecer un acercamiento comprometido e innovador a la construcción de una educación inclusiva.

- También se han mostrado especialmente adecuadas para abordar la naturaleza compleja y controvertida de la inclusión así como para construir respuestas a la misma. Las estrategias para hacer frente a las barreras propuestas en las comunidades de prácticas han demostrado estar basadas en la escuela, en un marco común pensado para todos. Esto contrasta con lo que dicen otros estudios que señalan cómo las medidas más tradicionales son las que se suelen plantear (basadas en el apoyo extra a los alumnos y los refuerzos y prácticas individuales) para hacer frente a las barreras al aprendizaje (Lloyd, 2008), convirtiéndose así en nuevas barreras. En cambio las comunidades de profesionales de este estudio han planteado en general propuestas inclusivas, centradas en la construcción colaborativa de respuestas prácticas desde el marco del curriculum general, proponiendo por ejemplo la revisión de las metodologías de aula, de la organización escolar, etc.
- Cabe destacar la importancia que tiene la articulación conjunta de la voz del niño y del profesor en la búsqueda de barreras, superando así los habituales modelos sectoriales de análisis de las mismas. La propuesta de dar voz al alumnado en este tema fue muy bien acogida, tanto por el profesorado como por los propios alumnos. Se trata de una propuesta innovadora y cuya utilidad ha sido doble: por una parte, los niños han ocupado el lugar que les corresponde como sujetos activos en el proceso educativo; por otra, los profesores han podido constatar que los alumnos poseen una capacidad de reflexión mayor que la esperada. Si a la hora de programar y reflexionar sobre las actividades llevadas a cabo se diseñan adecuadamente los agrupamientos, la edad no supone un factor limitante para la participación de todo el alumnado. Así, tanto niños de educación

infantil como de primaria han demostrado que son capaces de comprometerse en el análisis de diferentes barreras y palancas de cambio. En el discurso de los niños se observa que sienten que la escuela les pertenece, que la consideran un espacio propio que les preocupa y sobre la que están dispuestos a proponer cambios y mejoras; por lo tanto, es importante contar con ellos e implicarles desde el inicio en los procesos de cambio que se propongan y se implementen en los centros escolares.

- El análisis de barreras y ayudas expuesto en este trabajo se centra en la Administración, el centro escolar y el aula. La realidad de cada centro está muy alejada de las políticas educativas, y ello se plasma en los contenidos curriculares difíciles de alcanzar, en la formación continua alejada de la práctica docente o la escasa consideración que se da a la formación realizada al margen de la Administración. No obstante, en algunas ocasiones, las mayores barreras a la inclusión proceden de la interpretación subjetiva que se realiza de la normativa vigente relativa a los objetivos de aprendizaje, derivando en la propuesta de curricula iguales para todos, homogéneos, que deja poco espacio a la diversidad y olvidando que los propios centros pueden transformarse y generar cambios fundamentales hacia la inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2002). "Rutas para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en los Sistemas Educativos". *Revista de Educación*. 327, 69-82.
- Ainscow, M. y Brown, D. (1999). *Guidance on improving teaching*. Lewisham: Lea.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Booth, T., Ainscow, M., (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K. Vaughan, M. y Shaw, L. (2002). *Index for Inclusion: Developing and Participation in Schools (2ª ed.)*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brown, J.S. y Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*.2 (1), 40-57.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. En P. W. Jackson (Ed.): *Handbook of research on curriculum* (pp. 363-401). New York: MacMillan.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Duk, C. (2007) "Inclusiva" Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en Educación*. 5, 188-199.
- Earl, L. M. y Timperley, H. (Eds.) (2009). *Professional Learning Conversations*. Holanda: Springer.
- Echeíta, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Elboj, C.; Puigdelívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3ª ed.). Nueva York: Teachers College Press.
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 25(1), 93-109.
- Gardner, H. y Boix-Mansilla, V. (1994). Teaching for understanding in the Disciplines and Beyond. *Teacher College Record*.96 (2), 198-218.
- Guirao, J. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la Diversidad*

- desde una perspectiva inclusiva*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S., y Lehtinen, E. (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Kolb, D. A. (1998). Experiential learning: From discourse model to conversation. *Lifelong Learning in Europe*. 3, 148-153.
- Krichesky G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 9 (1), 65-83. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation in communities of practice*. New York: Cambridge University Press.
- Lloyd, C. (2008) Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion? *International Journal of Inclusive education*. 12, 2, 221-236.
- Messiou, K. (2008). Encouraging children to think in more inclusive ways. *British Journal of Special Education*. 35 (1), 26-32.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Apuntes desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*. 343, 101-117.
- Parrilla, A., Doval, M I., Martínez, E., Muñoz, M. A., Raposo, M., y Zabalza, M. A. (2012). Un mapa de preocupaciones y barreras sobre la educación inclusiva. Comunicación presentada en *IX Congreso Internacional Prácticas Inclusivas. Diálogos entre escuela, ciudadanía y universidad*, Puerto Real (Cádiz).
- Parrilla, A., Martínez, E., y Raposo, M. (2011). Inclusive Education as a Community Project: Researching Beyond the School. Comunicación presentada en el *European Conference on Educational Research 2011 (ECER)*, Berlín.
- Parrilla, A., Martínez, M. E., y Zabalza, M. A. (2012). Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*. 359, 120-142.
- Reason, P. (1988). *Human inquiry in action: developments in new paradigm research*. Londres: Sage.
- Senge, P. M. (1989). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. Londres: Century.
- Stewart, D. W. y Shamdasani, P. N. (1992). *Focus Groups: Theory and Practice*. Londres: Sage.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*. 7, 221-258.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zarb, G. (1997). Researching disabling barriers. En C. BARNES y G. MERCER, *Doing disability research* (pp. 49-66). Leeds: The Disability Press.
- Zimmerman, J. (2006). Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. *NASSP Bulletin*. 90 (3), 238-249.

ARTÍCULO ORIGINAL

La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria

Héctor Monarca

hector.monarca@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid. Red CIES¹

Soledad Rappoport Redondo

solerap@gmail.com

Universidad Autónoma de Madrid. Red CIES¹

Marta Sandoval Mena

marta.sandoval@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid. Red CIES¹

RESUMEN: El artículo presenta el conocimiento construido a partir de una reciente investigación cuya finalidad ha sido comprender las características de la transición entre enseñanza primaria y secundaria que pueden estar «obstaculizando» los procesos de inclusión educativa. La investigación se organizó en dos fases que se desarrollaron a lo largo de dos años (cursos 2010-2011 y 2011-2012), en las cuales se emplearon diversas técnicas bajo un enfoque predominantemente cualitativo. Las principales conclusiones muestran que, para un porcentaje relativamente significativo de estudiantes de primer año de enseñanza secundaria obligatoria (ESO), ciertas características relacionadas con las prácticas docentes, junto a otras de la cultura de los centros, pueden suponer el inicio o el refuerzo de los procesos de exclusión educativa.

PALABRAS CLAVE: Transiciones verticales, Enseñanza Secundaria Obligatoria, Trayectorias escolares, Fracaso escolar, Abandono escolar, Inclusión educativa.

Construcción of inclusion and exclusion processes in education. A characterization based on the transition between Primary and Secondary Education

ABSTRACT: This article shows the results of a recent study aimed at understanding the characteristics of the transition between primary and secondary education, which may "obstruct" educational inclusion processes. The study was organized in two stages over a period of two school years (2010-2011 and 2011-2012), and uses various techniques with a predominantly qualitative focus. Our research identifies certain characteristics related to teaching practices and school culture that can initiate or strengthen the exclusion process for a significant share of freshmen students in compulsory secondary education (ESO).

KEY WORDS: Vertical transition, Compulsory secondary education, Schooling trajectories, School failure, Dropout, Inclusion education.

Fecha de recepción 30/02/2013· Fecha de aceptación 28/04/2013
Dirección de contacto:
Hector Monarca
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid
Carretera de Colmenar Viejo, 28049 Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en un momento en el que las demandas sociales, la estructura del sistema educativo y los resultados escolares que los datos evidencian, a pesar de los avances y logros conseguidos, siguen reflejando las contradicciones de un sistema educativo que no logra dar respuesta de forma aceptable a las propias intenciones que explícitamente se le asignan. Tres situaciones intensifican las demandas y presiones sobre los centros escolares y los docentes: a) se amplía la exigencia de permanencia para acceder y completar con calidad la formación básica para todos en el horizonte de lo que se ha venido a llamar educación inclusiva (UNESCO, 2008), b) se asume, cada vez con más insistencia, la necesidad de ampliar considerablemente el número de estudiantes que acceden y finalizan estudios postobligatorios, y c) se prioriza cada vez con más fuerza e insistencia la educación a lo largo de toda la vida (Yang y Valdés-Cotera, 2011). A pesar de ello, los resultados del sistema educativo con respecto al primer aspecto mencionado, la finalización de la educación básica para todos, siguen mostrando un funcionamiento desigual, teniendo en cuenta que el 25,9% de los estudiantes no finaliza los estudios en el momento legalmente establecido (MECyD, 2012). Si además ampliamos el foco al conjunto del alumnado en riesgo de marginación o segregación el panorama resulta todavía más desalentador (Echeita, 2008; Escudero y Martínez, 2011; Messiou, 2012). Hechos que condicionan las otras demandas.

Esta situación se va configurando a lo largo de un proceso en el que es posible identificar momentos o eventos de vulnerabilidad, dentro de los cuales se puede ubicar a las transiciones escolares, en este caso concreto, la que tiene lugar entre la enseñanza

Primaria y la Secundaria, una transición que fragmenta la educación básica.

Es sabido que las transiciones no tienen que ser vistas como un problema (Galton, Morrison y Pell, 2000; Gimeno, 1997; Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2010), muchos de los cambios importantes que experimenta el sujeto a lo largo de su vida, como puede ser este, pueden suponer verdaderas oportunidades para ellos. Sin embargo, tanto las estadísticas como la literatura sobre el tema permiten afirmar que, en determinadas situaciones y para determinados grupos de estudiantes en particular (como muchos de los considerados con necesidades de apoyo educativo específico), las transiciones, como situaciones configuradas socialmente, afectan de forma desigual a los estudiantes, constituyendo ya no tanto una oportunidad cuando un posible obstáculo para su desarrollo y aprendizaje.

En esta investigación se asume como supuesto de partida que la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, como práctica socialmente configurada, juega un papel clave en la configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. En cualquier caso, de acuerdo con la contundencia de los datos ofrecidos por el MECyD (2012), esta transición puede ser vista como ajuste que el sistema ejerce sobre los sujetos, un ajuste selectivo encubierto, en el que intervienen, entre otros factores, la presión que ejercen las expectativas idealmente formuladas, explícitas e implícitas, sobre las trayectorias reales de los estudiantes (Terigi, 2010). Este impacto se aprecia, en no pocos casos, a modo de refuerzo de los procesos de desafiliación (Castel, 2004), desligadura (Autés, 2004), o desenganche (Fernández, 2011); especialmente para aquellos cuyas trayectorias escolares adquieren rasgos devaluados con respecto a las competencias que las nuevas culturas institucionales demandan o priorizan y a las expectativas ya mencionadas.

La transición que se aborda en esta investigación es clave en la vida de los alumnos y alumnas, teniendo en cuenta que

dentro de la educación básica obligatoria no debiera existir una fragmentación que pudiera condicionar las posibilidades de éxito escolar. En este artículo se presentan los resultados de una investigación empírica, diseñada desde un enfoque comprensivo, para comprender qué características de la transición entre enseñanza Primaria y Secundaria están obstaculizando los procesos de inclusión educativa.

2. ANTECEDENTES

Existe un amplio número de investigaciones españolas y extranjeras sobre el fracaso escolar entendido a partir del funcionamiento del sistema educativo que han aportado evidencias para comprender la configuración de las trayectorias escolares (Blanco y Ramos, 2009; Escudero y Martínez, 2011; Fernández, Mena y Riviere, 2010; Roca, 2010). Entre otros, resulta importante destacar las aportaciones que hacen alusión a la estructura jerárquica y fragmentada del actual sistema educativo, al valor de las certificaciones, a los ritmos, tiempos y secuencias que definen la homogeneidad de la enseñanza y generan significativas dificultades para atender a la diversidad.

Por su parte, desde hace varios años existe un claro interés por el estudio de las denominadas transiciones escolares verticales (Gimeno, 1997), en el contexto internacional, muy especialmente por aquella que tiene lugar entre educación primaria y secundaria. Un aporte insoslayable en este sentido es el realizado por Galton, Morrison y Pell (2000), quienes efectuaron una detallada revisión de las investigaciones sobre el tema, la cual, aunque haya sido realizada hace ya dos décadas, sigue siendo un referente para abordar y comprender las transiciones educativas.

La revisión efectuada por estos autores muestra que, en las primeras investigaciones en este campo, se identificaron una serie de factores relacionados con el rendimiento en el paso de primaria a secundaria: las expectativas de los estudiantes, la madurez social, el nivel socioeconómico y la participación de los padres y madres. Entre otros aspectos se llegó a la conclusión de que aquellas escuelas de enseñanza secundaria que procuraban mantener un clima y una cultura similar a la escuela primaria e introducían los cambios de

forma gradual, tenían un significativo efecto positivo en el progreso académico. En la misma línea, investigaciones recientes ratifican que las iniciativas llevadas a cabo en el centro de Primaria y Secundaria con este enfoque, favorecen el proceso de transición entre ambas etapas (Akos, 2010; Galton, 2010; Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2010; Pietarinen, Soini y Pyältö, 2010).

Desde una perspectiva diferente, Murdoch (1966, citado por Galton, Morrison y Pell, 2000), concluyó que los aspectos sociales y emocionales de los estudiantes son claves en la transición entre la escuela Primaria y Secundaria. De la misma manera, un conjunto de investigaciones se han centrado en la motivación, la autoestima y el autoconcepto (Adeyemo, 2010; Eccles, 2004; Jindal-Snape y Miller, 2010). Al igual que en la investigación de Murdoch, en estas últimas se muestra que, estos factores, aunque en un primer momento puedan verse afectados, posteriormente suelen mejorar en la mayoría de los estudiantes.

Ante las críticas que recibieron estas primeras investigaciones en cuanto a la falta de explicación sobre por qué ciertos estudiantes se veían perjudicados en el cambio de etapa educativa, se ofrecen los hallazgos del estudio ORACLE (Observational Research and Classroom Learning Evaluation), centrado en el currículo (Galton, Morrison y Pell, 2000). El referido estudio se focalizó en la relación entre las prácticas de los maestros y las formas en que los alumnos respondían a las demandas que, en el marco del desarrollo curricular, estos les hacían. Se realizó un seguimiento, tanto de maestros como de estudiantes durante los últimos dos años de la escuela primaria y a lo largo del primer año de la escuela secundaria. La investigación mostró que existían importantes discontinuidades tanto a nivel de contenidos como de metodología. En relación con esto, los hallazgos de Gorwood (1991), en su investigación centrada en la continuidad curricular, sugieren que esta situación explica la pérdida de atención y de interés por parte de algunos estudiantes. En una réplica posterior del estudio ORACLE se ofrecen nuevas evidencias sobre la interrupción del progreso de los alumnos en los momentos que hay un cambio de nivel o etapa educativa (Galton, Morrison y Pell, 2000).

Siguiendo otra línea de investigación, Measor y Woods (1984), hallaron que el rendimiento de los estudiantes en las diferentes materias se encuentra ligado, entre otros aspectos, al tipo de vínculo o relación que establecen con sus profesores. Dentro de esta perspectiva analítica se desarrollaron estudios con resultados coincidentes (Beynon 1985, citado por Galton, Morrison y Pell, 2000). Más recientemente Monarca y Rincón (2010), muestran la importancia que tiene la dimensión relacional en los resultados escolares, aspecto estrechamente relacionado con la organización escolar, la ratio y la cantidad de docentes que tienen los estudiantes en la etapa secundaria.

Según otras investigaciones, las modalidades de relación de los profesores están vinculadas con las características que tienen sus prácticas docentes. Galton, Morrison y Pell (2000), ofrecen evidencias acerca de la existencia de discontinuidades que son reflejo de la manera en que cada profesor aborda su materia, de la continuidad del currículo y de la armonización de los enfoques adoptados por los profesores. Monarca y Rincón (2010), coinciden con esta perspectiva, haciendo especial referencia a la metodología, específicamente al estilo expositivo dominante en la enseñanza secundaria. En este sentido, se insiste en que las características del sistema educativo muchas veces son un obstáculo para los esfuerzos de los profesores por promover la continuidad.

La revisión de la literatura ofrece una visión amplia del tipo de investigaciones realizadas en relación a la temática abordada. Esta visión, sin embargo, se construye a partir de la identificación de factores que, en ocasiones, se muestran como elementos aislados y no insertos en la trama de los procesos sociales y culturales donde tienen lugar los fenómenos y donde se configuran las prácticas escolares. En este caso, se intentará ofrecer una visión holística que permita superar la mirada por lo general fragmentada que ha caracterizado las interpretaciones previas.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se ha organizado en dos fases que se desarrollaron a lo largo de dos años (curso 2010-11 y 2011-

12). De acuerdo con el marco teórico y antecedentes sobre la temática, se ha procurado generar un conocimiento específico, centrado en la singular organización de la educación básica del sistema educativo español. En concreto, el estudio pretende profundizar en la configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa relacionados con la transición entre Educación Primaria y Secundaria. La finalidad de esta investigación ha sido comprender las características de la transición entre las etapas educativas mencionadas que pueden estar «obstaculizando» los procesos de inclusión educativa.

En términos generales podemos hablar de una aproximación «multi-método» (Elliot, 2004; Tashakkori y Teddlie, 1998), en este caso, sustentada por el uso de diversas técnicas mayoritaria y principalmente cualitativas. El enfoque «multi-método», de acuerdo con los autores mencionados, es especialmente adecuado para abordar fenómenos complejos como el que aquí se presenta; de esta manera, la triangulación de técnicas de recolección de datos y de análisis de los mismos, como así también la de los informantes: estudiantes, profesores y padres-madres, han sido esenciales en el desarrollo de la presente investigación.

Dada la complejidad y amplitud del «problema» abordado, como una forma de «orientar» el proceso de indagación y recolección de datos e información, se contempló un modelo teórico subyacente que permitiese, a modo de conceptos sensibilizadores (Di Virgilio, 2008), otorgar cierta direccionalidad a los procesos de indagación sobre evidencias. En este caso, junto con el marco teórico antes detallado, para el diseño e implementación de las técnicas que se detallarán más adelante se ha tenido en cuenta el modelo ecológico para el análisis del aula (Doyle, 1986), con sus dos grandes dimensiones: a) estructura de tareas académicas y b) estructura social de participación.

3.1. Procedimientos y técnicas

Como se explicó anteriormente, la investigación se organizó en dos fases que se desarrollaron a lo largo de dos años, en los

cuales se han empleado diversas técnicas con tres grupos de informantes clave: estudiantes, profesores y madres-padres. A continuación se

explicará el proceso desarrollado, el cual se puede apreciar de forma resumida en la Tabla 1.

Fase	Técnica	Población / contexto	Muestra	Breve descripción del procedimiento
I Año 1	Cuestionario, 2 partes: A) Abierta B) Cerrada	366 estudiantes de 1º de ESO	4 IES de la CAM ¹	1º. Se establece contacto con los centros. Se informa-negocia sobre la investigación (primer trimestre). 2º. Se diseña y valida el cuestionario. 3º. Se administra el cuestionario a principios del segundo trimestre. 3º. Se analizan los cuestionarios.
	Cuestionarios, 2 partes: A) Abierta B) Cerrada	44 docentes		1º Se diseña y valida el cuestionario. 2º En el 2º trimestre se reparten a «colaboradores» en los centros (orientadores y PTSC ²). 3º Se analizan los cuestionarios.
	Análisis de actas de evaluación	277 estudiantes	3 IES de la CAM ³	Se analizan los resultados académicos en términos de nº de suspensos a lo largo de todo el curso escolar.
	Observación	3 Juntas de evaluación y 12 clases	2 IES	Se realizan observaciones focalizadas y se analizan los registros correspondientes.
II Año 2	Observación	4 Asambleas de estudiantes	2 IES	Se realizan observaciones de asambleas-debates en torno a la diferencias entre Primaria y ESO
	Entrevistas focalizadas	27 docente de 1º ESO	2 IES	Se desarrollan y se analizan entrevistas focalizadas a docentes de 1º ESO
	Análisis de registros de entrevistas	18 padres-madres	2 IES	Se realizan entrevistas a padres-madres por los orientadores. Se analizan cualitativamente los registros de entrevistas.

(1) Comunidad Autónoma de Madrid, (2) Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, (3) En este caso los estudiantes pertenecen a tres de los cuatro IES iniciales.

Tabla 1. Síntesis del proceso de investigación

A continuación se detallarán algunos aspectos relevantes que faciliten la comprensión del proceso seguido.

3.1.1 Fase I

Se desarrolló durante el primer año de la investigación (curso 2010-11). En esta fase se negoció el acceso al campo en los 4 IES en los

que se inició el trabajo. Las técnicas empleadas durante este año fueron las siguientes:

- Cuestionario a estudiantes de 1º ESO.

En primer lugar se procedió a su diseño, el cual se organizó en dos apartados, uno abierto y otro cerrado. Las preguntas abiertas se han estructurado en torno a cinco dimensiones que, de acuerdo con la revisión bibliográfica, resultan relevantes para comprender el fenómeno estudiado: a) características de profesores/as, b) metodología, c) relación con profesores/as, d) tareas escolares y e) ayuda de padres-madres. Los estudiantes tenían que indicar si percibían diferencias entre Educación Primaria y Secundaria en cada una de estas dimensiones y, en su caso, explicar en qué consistía dicha diferencia. Por su parte, en el apartado cerrado, los estudiantes tenían que indicar, de una lista de diez factores, aquellos que les resultaban un problema o más difíciles en la nueva etapa educativa.

Una vez diseñado el cuestionario, se realizó su validación. Para ello se contempló un doble proceso, por un lado se entregó una copia del mismo a un grupo de profesores, tutores y orientadores, con la finalidad de que aporten sugerencias, orientadas fundamentalmente a la mejora de la comprensión del mismo por parte de los estudiantes. Por otro lado se administra el cuestionario a un grupo de 22 estudiantes de un centro, el cual no fue contemplado posteriormente en la población de aplicación.

Realizados los ajustes del cuestionario a partir de lo obtenido en el proceso de validación recién explicado, se administró el cuestionario a 366 estudiantes de 1º de Enseñanza Secundaria Obligatoria, de cuatro Institutos de la Comunidad de Madrid. El cuestionario fue administrado por los tutores, los orientadores y, en algún caso concreto, por los investigadores.

Las respuestas ofrecidas por los estudiantes fueron analizadas de acuerdo con el esquema propuesto por Navarro (2007), el cual se organiza de acuerdo con los siguientes pasos: 1) se realiza la lectura de todas las respuestas a partir de la cual se genera un primer nivel de categorización, 2) se realiza una segunda lectura, generando un segundo nivel de categorización a partir de las anteriores, 3) a partir de estas categorías se generan otras categorías más

abstractas, 4) finalmente, se cuantifican las respuestas de acuerdo con estas últimas categorías. Así, después de este proceso, se obtuvieron una serie de categorías relacionadas con cada una de las dimensiones o conceptos sensibilizadores antes mencionados.

- Cuestionario a profesores en Educación Secundaria.

Se diseñó el cuestionario a partir de dos apartados; el primero de ellos con tres preguntas abiertas orientadas a identificar posibles diferencias y dificultades entre Educación Primaria y Secundaria. Por su parte, el segundo apartado estuvo centrado en la dimensión metodológica de los profesores de 1º ESO, destinado a identificar el uso y frecuencia de técnicas empleadas por el profesorado en el desarrollo de sus clases.

Una vez diseñado se procedió a su validación mediante un doble proceso. En primer lugar se realizó una validación técnica con un grupo de profesores universitarios, quienes realizaron sugerencias de mejora. En segundo lugar, se administró el cuestionario a 8 profesores de ESO que no participaron posteriormente en la administración definitiva.

Finalizada la validación se procedió a la administración del mismo, la cual no se realizó de forma directa. Fueron los orientadores o el profesor técnico de servicios a la comunidad que colaboraron con la investigación, quienes lo entregaron a los profesores de los institutos para que los contestaran. Estos cuestionarios fueron respondidos por 44 profesores y profesoras. A pesar de la cantidad, al tratarse en parte de respuestas abiertas, el aporte fue relevante. Para el análisis de los cuestionarios se siguió el mismo proceso empleado en el cuestionario de los estudiantes.

- Análisis de las actas de evaluación.

Las actas de evaluación reflejan la calificación que obtienen los estudiantes en cada una de las materias en cada período evaluable, el cual suele ser de aproximadamente tres meses. En la Comunidad de Madrid, en el momento en que se desarrolló la investigación, cada curso escolar tiene tres períodos de evaluación ordinaria. En este caso, estas actas se tomaron como fuentes secundarias para realizar el

seguimiento de un total de 277 *estudiantes* de 1º ESO, los cuales forman parte de los 366 estudiantes que realizaron el cuestionario. Este seguimiento se centró exclusivamente en identificar y cuantificar el número de materias suspensas que fueron teniendo estos estudiantes a lo largo del curso, con el fin de analizar la evolución de los mismos. De esta manera, el análisis de estas actas ofrece datos que sirven de complemento a los relatos de los informantes.

- *Observaciones.*

Se realizaron observaciones de clase y de juntas de evaluación, cuyo objetivo fue el registrar todos aquellos aspectos que pudieran aportar datos-información sobre los procesos de inclusión-exclusión en relación a la transición entre primaria y secundaria. Fueron observaciones más o menos sistemáticas y focalizadas (Díaz de Rada, 2003), de acuerdo con el modelo ecológico para el análisis del aula antes mencionado.

3.1.2 *Fase II*

Se desarrolló durante el segundo año de la investigación (curso 2011-12). Fue de carácter más focalizado; se profundizó sobre la información y datos obtenidos en la fase anterior mediante las siguientes técnicas:

- *Observaciones.*

Se realizaron observaciones sistemáticas en situaciones de debates previamente organizados entre estudiantes, centrados en las diferencias que percibían o no entre 6º de Primaria y 1º ESO, y las principales dificultades que encontraban en esta nueva etapa educativa. El debate fue moderado por el orientador, el tutor o ambos, y el investigador estuvo como observador externo, «no participante».

- *Entrevistas focalizadas a profesores.*

Se realizaron 27 entrevistas focalizadas; fueron más bien breves, centradas en las mismas preguntas abiertas del cuestionario. En la mayoría de los casos las entrevistas se realizaron a profesores y profesoras de 1º ESO que en el cuestionario ya habían indicado su

disponibilidad para hacerlas, o a profesorado que tenía cierta experiencia docente en este curso.

- *Análisis de registros de entrevistas a madres y padres de estudiantes.*

Se analizaron por los investigadores/as los registros de 18 entrevistas realizadas por los orientadores a madres y padres de estudiantes que habían obtenido “malos resultados” el primer año de nuestra investigación. Algunos aspectos de las entrevistas fueron consensuados previamente con los orientadores, quienes aceptaron indagar sobre algunos de ellos que interesaban a la investigación: a) diferencias apreciadas entre ESO y primaria, b) importancia dada a la educación, c) valoración de la forma de trabajar de los profesores de sus hijos, d) valoración de su colaboración en las tareas que sus hijos llevan para casa, e) su propia relación con el profesorado. En todos los casos la idea era establecer una comparación entre Primaria y ESO.

4. RESULTADOS

A continuación se presenta el conocimiento construido a partir del proceso de investigación explicado. De acuerdo con los marcos epistemológicos desde los que se ha trabajado se ofrecerá este conocimiento desde una visión holística, no fragmentada, de la configuración de los procesos de inclusión-exclusión. En este sentido, en el marco del objetivo de esta investigación, el comprender qué características de la transición entre enseñanza primaria y secundaria «están obstaculizando» los procesos de inclusión educativa, se ha considerado pertinente presentar el conocimiento construido a partir de este proceso, mediante organizadores conceptuales que contribuyesen a mostrar la visión recién mencionada. Con el fin de otorgar mayor claridad al proceso explicativo, antes de entrar en los resultados se ofrece en primer lugar una síntesis de—aquellos aspectos que se han podido identificar como barreras para la inclusión (Booth y Ainscow, 2002), de acuerdo con los tres grupos de actores contemplados en la investigación. En el Figura 1 se ha querido reflejar dichas barreras ubicándolas en el actor que de alguna manera las expresa según las técnicas de investigación empleadas.

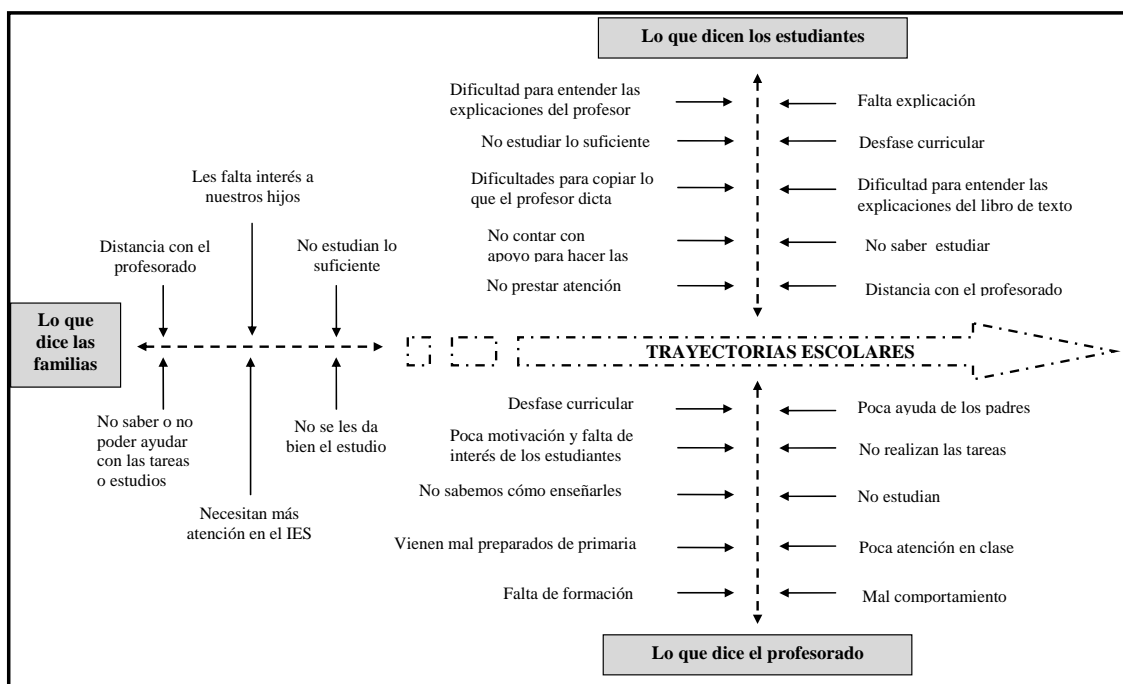


Figura 1. Identificación de barreras para la inclusión en 1º ESO a partir de los diversos actores

Este diagrama invita a una lectura global, sistémica, holística, de la configuración de las trayectorias escolares desde una perspectiva inclusiva, es decir, teniendo en consideración la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes en el primer año de la ESO (Echeita, 2008). Cada uno de los aspectos identificados como barreras en relación con un actor concreto, debe ser analizado en relación con los demás. Por otra parte, aunque se ha optado por reflejar las barreras, esta identificación facilita el análisis de alternativas, relativamente fáciles de pensar como acciones y programas facilitadores del proceso de inclusión.

A continuación se ofrecerá el análisis de la información obtenida a lo largo de las dos fases de la investigación organizado en tres subapartados. En el primero de ellos se mostrará lo que hemos denominado evidencias del proceso de «desligadura» reflejado en las calificaciones que los estudiantes objeto del seguimiento han obtenido a lo largo de las tres evaluaciones ordinarias del curso escolar. Los otros dos hacen referencia dos «núcleos clave» relacionados con los procesos de inclusión y exclusión educativa en el primer año de la ESO: a) el de las interacciones didácticas y b) el de los vínculos que hemos identificado a lo largo de la investigación. Estos núcleos se transforman aquí en analizadores de las continuidades o discontinuidades que son percibidas como tales

por los estudiantes dentro de su proceso de escolarización básica, bajo la hipótesis de que el cambio de etapa educativa de Primaria a Secundaria, presenta rupturas que se transforman en barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

En este sentido, pretendemos ofrecer una interpretación que interrelacione barreras y actores, intentando, al mismo tiempo, dar el matiz procesual que corresponde al fenómeno abordado.

4.1 Evidencias del inicio del proceso de desligadura

Dado que se han abordado los procesos por los que se configura la inclusión-exclusión educativa en primer año de la ESO, nos ha parecido apropiado iniciar la presentación de los resultados ofreciendo evidencias de que para un porcentaje de los estudiantes este cambio de etapa educativa puede estar significando el inicio de lo que Autés (2004) denomina desligadura, para indicar el proceso por el que el sujeto se distancia de las estructuras y lazos que dan sentido a lo social.

Tal como se puede ver en el Figura 2, producto del seguimiento de los 277 estudiantes reflejado en términos de evolución del número de suspensos entre la primera y la última

evaluación, un parte importante de estudiantes transita sin suspensos a lo largo de todo el curso. Junto a éstos, encontramos otro grupo de estudiantes quienes, aunque tienen entre 1 y 3 materias suspensas, de acuerdo con la normativa vigente se encuentran en situación de promocionar al siguiente curso en la evaluación

final. Tanto estos estudiantes como los anteriores forman parte de un grupo mayoritario para quienes el cambio de etapa educativa, las posibles discontinuidades entre ellas, no termina reflejándose en los resultados académicos; al menos durante este primer curso de Educación Secundaria.

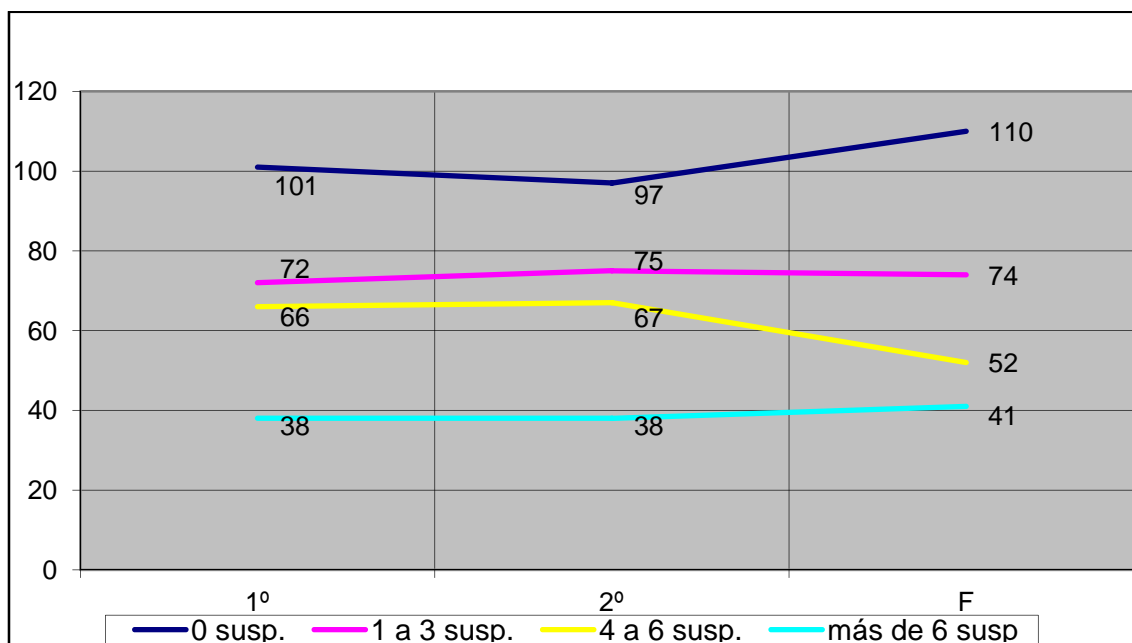


Figura 2. Evolución de los resultados académicos de los estudiantes en las tres evaluaciones del curso escolar (2010-2011).

Sin embargo, la situación es muy distinta para el resto de alumnos y alumnas para quienes, este cambio de etapa, las discontinuidades entre ellas y las barreras que se han identificado, parece estar explicando, cuando menos en parte, el proceso de inclusión-exclusión de estos estudiantes. Como puede apreciarse en el Figura 2, la primera evaluación ofrece información que puede interpretarse como «alerta» en cuanto a los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con los términos que estamos empleando hay «trayectorias escolares reales» que evidencian una distancia significativa con respecto a las «trayectorias escolares ideales». Situación que no cambia significativamente a lo largo del curso académico. En los sub-apartados siguientes se ofrecerá un análisis de los resultados del proceso de investigación que contribuye a comprender algunas de las causas que pueden estar relacionadas con la configuración de esta exclusión.

4.2 Las barreras en las interacciones didácticas: una perspectiva construida desde los estudiantes, el profesorado y las madres-padres, y su interacción

Bajo este núcleo hemos agrupados diversos aspectos que aparecen en las respuestas, relatos y prácticas observadas relacionadas con la «forma de enseñar», teniendo en cuenta los tres grupos de informantes de la investigación. En este sentido, por su parte, para la mayoría de los estudiantes existe una discontinuidad importante entre 1º ESO y su experiencia en la etapa educativa anterior; algo que coincide con investigaciones realizadas con anterioridad (Gorwood, 1991; Gimeno, 1997; Monarca y Rincón, 2010). Dentro de estas diferencias ellos resaltan, de forma significativa, el uso casi exclusivo de la explicación oral como forma de enseñanza de los profesores de Secundaria, a diferencia de los profesores de Primaria. Este

dato lo encontramos ratificado por la información aportada por el profesorado, quien percibe esta forma de enseñanza como apropiada para esta etapa educativa; no siendo percibida como una posible barrera para el aprendizaje de ciertos estudiantes. Por otra parte, aunque la mayoría reconoce usar principalmente esta forma de enseñanza, también hay un número importante de ellos que dice emplear con cierta frecuencia el diálogo y los trabajos grupales como metodología. En cualquier caso, el profesorado de Secundaria reconoce no haber sido formado específicamente en aspectos didácticos.

Sin embargo, en un análisis más profundo de lo dicho por unos y otros, la diferencia no estaría solamente en la exposición oral como método que se usa en Secundaria y no en Primaria. Realmente la diferencia parece ser mucho más cualitativa que cuantitativa; es decir, los estudiantes parecen estar haciendo referencia a las características y estructura del discurso oral de los docentes de cada una de las etapas educativas en cuestión. En el caso del profesorado de Primaria, este discurso parece ser construido desde un lenguaje que resulta más familiar para los estudiantes. Es un discurso más «localizado», con anclajes que permiten al alumnado mantener un contacto con el mismo. El profesorado de Secundaria en cambio muestra con frecuencia la relevancia que otorga, a la estructura de la disciplina que enseña. Su discurso, aparentemente más próximo a la estructura de la disciplina, o más apegado a las programaciones, se presenta ante los estudiantes a modo de saberes «deslocalizados», sin anclajes que les faciliten, a una parte de ellos, su aprendizaje y su aprovechamiento, su participación activa como estudiantes. Este discurso, y de esta manera el currículo, se caracterizaría por ser un «objeto reificado», con sentido en sí mismo, al margen de la relevancia que tenga para los sujetos (Díaz de Rada y Velasco, 1996). Desde este punto de vista, se estaría dando una especie de ruptura entre estos saberes pretendidamente universales y los códigos concretos de los estudiantes, consagrándose según Díaz de Rada (2008) una escisión entre el «mundo académico» y el «mundo social» de los estudiantes.

En este rasgo de los discursos educativos que tienen lugar en la enseñanza Secundaria encontramos una posible explicación a las

dificultades que dicen tener los estudiantes para entender a sus profesores. De igual modo, nos ofrece pistas para entender un aspecto también mencionado, tanto por profesores como por estudiantes: «la atención en clase». De esta manera, consideramos que existe relación entre la explicación (discurso oral del profesor), el entendimiento-comprensión y la atención en clase. Los argumentos que ofrecen profesores y estudiantes tienen elementos en común, aunque los mismos son comprendidos y apreciados de manera diferente. Hemos podido ver que, con cierta frecuencia, las explicaciones sobre estos aspectos suelen ser ubicadas como responsabilidades de ciertos actores, muy especialmente de los estudiantes, aunque no de forma exclusiva. Las familias también comparten este tipo de explicaciones, coincidiendo con los profesores en la visión que ubica en sus hijos las dificultades de comprensión y la falta de motivación e interés por estudiar.

Estos aspectos y las explicaciones sobre ellos se presentan naturalizados, es decir, más como cualidades intrínsecas y estáticas de los sujetos (Tenti, 2011; Terigi, 2010), que como una configuración producto de la interacción de múltiples prácticas y contextos. Sin embargo, estas naturalizaciones las podemos apreciar como categorías que circulan en el discurso social. Los tres grupos de actores que se han contemplado en esta investigación son portadoras de estas naturalizaciones. De esta manera, este tipo de representaciones se transforman en una barrera en sí misma, ya que al ubicar o atribuir las causas de los fracasos en supuestas cualidades intrínsecas de los sujetos, «la situación» queda fuera del alcance que sus propias acciones pueden tener para modificarla; aleja la posibilidad de abordar las prácticas educativas como fruto de las acciones que contrastadamente podamos asumir como profesionales de la educación.

Continuado con las interacciones didácticas, el análisis de la información recogida nos permite abordar otro aspecto que parece ser crucial para los actores en cuestión. Las respuestas que han ofrecido los estudiantes, junto con el análisis de las observaciones de las asambleas de clase, ofrecen algún detalle con respecto a lo que esta «forma de enseñar» supone para ellos. Aparece aquí la forma en que los profesores manejan los diversos ritmos de

aprendizaje. Este concepto, estrechamente relacionado con el que ofrece Terigi (2010) sobre trayectorias escolares reales, hace referencia a la forma en que el profesorado se enfrenta con los rasgos de la monocromía sobre los que se asienta el currículo, es decir, ese supuesto según el cual la enseñanza y el aprendizaje están sujetos a un mismo y único programa, que debe desarrollarse en unos tiempos estándares predeterminados, a un mismo ritmo, en unos mismos grupos, en una edad determinada, bajo una misma secuencia de contenidos, unas mismas tareas, una misma evaluación, y en un mismo momento (Edelstein, 2010; Perrenoud, 1998; Tenti, 2011; Terigi, 2010).

En este sentido, se aprecia una importante valoración por parte de los alumnos y alumnas a las acomodaciones que los docentes realizan es decir, a una práctica que contempla la aproximación entre el currículo como expresión homogénea y las trayectorias escolares reales. De acuerdo a lo aportado por los estudiantes, esta falta de acomodación marca otra discontinuidad entre Primaria y Secundaria, en este caso, por la ruptura que se da cuando los estudiantes no son capaces de entender, de seguir, las explicaciones de sus profesores. Los estudiantes consideran que los profesores de Primaria son más propensos a estos acomodamientos que los de secundaria. Esta situación que se está analizando también aparece en las respuestas a los cuestionarios de los profesores y sus relatos. Muchos consideran que una parte de sus estudiantes no tienen el nivel curricular esperado. De acuerdo con la información recogida, los docentes manifiestan gran preocupación por esta situación: los distintos niveles o ritmos de sus estudiantes, algo que puede obligarles a tener que alterar sus ritmos de enseñanza. Se aprecia el gran peso que tiene el programa a seguir como referente abstracto de las trayectorias escolares esperadas, lo que contribuye a que los profesores evidencien un claro distanciamiento con respecto a las trayectorias reales, es decir, con los estudiantes concretos con los que se encuentran en sus aulas. Esta situación parece generarles una gran tensión, una profunda contradicción entre los mandatos fundacionales de la escuela secundaria selectiva que aún perduran y las pretensiones de una escuela secundaria inclusiva.

Por otra parte, las familias también perciben esta diferencia en los ritmos. Las madres y los padres consideran que sus hijos tienen dificultades para seguir el ritmo de enseñanza, y al igual que los profesores de ESO, ubican el problema en «lo que hicieron en primaria» o en sus hijos, asumiendo que les cuesta, que tienen dificultades en tal o cual materia. Como se ha visto anteriormente, nuevamente encontramos una representación naturalizada, esencialista y estática de la situación.

Finalmente, dentro de las interacciones didácticas mencionaremos un último aspecto, el que se refiere a las tareas escolares que se envían para casa, teniendo en cuenta que en torno a ellas se generan diversas prácticas y representaciones. En este sentido, es necesario mencionar que, de acuerdo con lo expresado por el profesorado, las tareas escolares que se hacen en el hogar suelen ocupar un lugar de cierta relevancia. Para una parte de los docentes el hacer o no estas tareas, más allá de cómo se hagan, refleja dos cualidades que se valoran de forma especial: el esfuerzo y el trabajo; cualidades que, al igual que ha sucedido con otros aspectos ya mencionados, aparecen también naturalizadas.

También los estudiantes y las familias dan importancia a este aspecto. En cuanto a los primeros, podemos identificar un grupo mayoritario que otorga importancia a las tareas escolares y que por ello intentan hacerlas. De éstos hay un grupo de estudiantes que suele poder hacerlas sin mayores dificultades y otro grupo que sostiene que, aunque lo intentan, muchas veces no saben cómo. Otro pequeño grupo reconoce que no suele hacerlas habitualmente. En cualquier caso, de acuerdo con los registros de los debates, apreciamos algunas discontinuidades con respecto a la etapa anterior. Posiblemente, además del aumento en la cantidad de tareas para casa, la principal diferencia en Secundaria se relaciona con el contenido de las mismas. Sobre esto los estudiantes expresan que en ESO los profesores les piden como tarea estudiar, en lugar de hacer deberes. Esto último lo suelen asociar con hacer ejercicios o contestar preguntas relacionadas con lecturas o temas cuya información extraen de un material concreto. Al parecer para los estudiantes que empiezan la ESO, al menos para una parte de ellos, no es habitual la práctica del

estudio. Muchos de ellos dicen no saber cómo estudiar y/o no entender las explicaciones que ofrecen los libros de texto de donde con frecuencia se extraen las tareas que deben realizar.

Otro aspecto a destacar relacionado con las tareas escolares es la posibilidad de recibir apoyo de las madres-padres para hacerlas. Sobre este aspecto los estudiantes expresan que reciben tanto apoyo en la ESO como el que recibían en Primaria; la discontinuidad no estaría en este punto, en contra de lo que en ocasiones se cree. Sin embargo expresan que muchas veces las madres o padres no pueden ayudarles porque no saben explicarles lo que tienen que hacer. Este hecho es corroborado por las familias entrevistadas, quienes explican que a veces tampoco saben lo que se les pide a sus hijos. No hay que olvidar que las mismas trayectorias escolares de las madres y padres son muy desiguales, encontrándonos con situaciones en las que estos no han finalizado la educación básica. Por tanto, si las tareas van a ocupar un lugar relevante en el proceso de enseñanza y de evaluación, para que no se transformen en una *barrera* para el aprendizaje, será necesario contemplar al menos los siguientes aspectos: lo que el estudiante necesita para poder resolver lo que se demanda de forma satisfactoria y, dentro de ello, los posibles sistemas de apoyo que pueda requerir.

4.3 El papel de los vínculos en la configuración de las trayectorias escolares

Al igual que en investigaciones citadas previamente, en los relatos de los estudiantes, en sus respuestas, en sus debates, se aprecia un discontinuidad en el estilo relacional de los profesores de Primaria y Secundaria (Monarca y Rincón, 2010; Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2010). Antes de continuar es necesario aclarar que este estilo viene condicionado, entre otras cosas, por factores externos, como son, entre otros, el número de profesores que tienen cada grupo de estudiantes y el número de horas que los profesores pasan con ellos. En cualquier caso el alumnado percibe más cercanía con el profesor de Primaria, una relación de más confianza, más atención y más seguimiento. Muchos de los estudiantes creen que los profesores de Primaria se preocupan más de ellos a nivel personal y de sus aprendizajes.

En cuanto al profesorado, esta visión estaría ratificada en parte. Encontramos aquellos que reconocen el escaso tiempo que pasan con sus alumnos y que esto es un obstáculo para su conocimiento, algo que para ellos redundaría en la enseñanza. Por otra parte, encontramos otros profesores que consideran que su función es enseñar y que no aprecian como algo relevante el vínculo con su alumnado, o incluso, en algunos casos aparece la idea que relaciona la amabilidad y cercanía con los estudiantes con un rasgo de debilidad, de falta de autoridad, el cual podría generar más desorden. En una parte del profesorado, lo dicho en torno a la relación profesorado-estudiantes se centra justamente en este aspecto, el orden, el respeto a las normas o el comportamiento, aunque en ocasiones, esto se aprecia de una forma unilateral, es decir, sólo como acomodamiento de los estudiantes. Este aspecto puede ser analizado como barrera, es decir, como dificultad para avanzar hacia una visión centrada en la construcción de un clima de convivencia y respeto multidireccional: profesorado-estudiantes-familias.

En este punto es necesario abordar también otro vínculo, el de madres-padres y profesorado. Aquí se aprecia cierto distanciamiento que puede interpretarse en ambas direcciones. En ocasiones el profesorado entiende que son las familias las que se tienen que aproximar naturalmente al centro, sin necesidad de planificar o pensar este acercamiento en el marco de un proyecto de centro más amplio. Por otra parte, en ocasiones, las familias también consideran que sus hijos o hijas ya no necesitan un seguimiento de su parte. En la imagen que tienen construida sobre la escuela Secundaria se perciben al margen, considerando que esta etapa no es asunto suyo, no por desentenderse como padres o madres, sino por creer que sus hijos se encuentran en una edad en la que debieran ser autónomos. Esta creencia parece nutrida por la visión que tienen de los centros de secundaria y de la función que estos desempeñan. En este sentido, hay que tener en cuenta, como se ha explicado, que para muchos padres la ESO aparece como algo alejado de sus experiencias vitales, al considerarla una etapa selectiva en la cual ellos no pudieron entrar o quedaron excluidos. Este hecho, no obstante puede ser explicado porque las familias entrevistadas por los orientadores coinciden en no haber cursado la Secundaria y, en algunos casos, tampoco tenían el graduado escolar. En todo caso, tanto

las creencias del profesorado con respecto a las familias como las que éstas tienen de los centros de Secundaria, pueden estar funcionando a modo de barrera para la participación conjunta en la educación de los estudiantes.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En el marco de los estudios sobre la inclusión educativa, teniendo en cuenta la particular configuración de la educación básica en España (Educación Primaria más Educación Secundaria Obligatoria), esta investigación se ha centrado en un «momento clave» relacionado con esta particular estructura del sistema educativo: la transición entre ambas etapas. De esta manera, se han analizado las características que asume el primer año de ESO relacionados con los procesos de inclusión-exclusión educativa, identificando barreras que limitan, de alguna manera, la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

En coincidencia con investigaciones previas, los resultados permiten afirmar que para una parte importante de los estudiantes, la transición mencionada no supone un obstáculo significativo para continuar avanzando por la estructura jerárquica que caracteriza al sistema educativo. Sin embargo, a partir de los resultados que hemos obtenido, podemos afirmar que, para algo más del 30% de los estudiantes que han participado en esta investigación, ciertas características de la nueva etapa educativa con las que se encuentran en el primer curso de ESO suponen un proceso de ajuste con consecuencias negativas para sus trayectorias escolares.

Al igual que en trabajos anteriores (Gimeno, 1997; Pietarinen, Pyhälö y Soini, 2010), hemos podido corroborar que ambas etapas educativas conforman sus propias culturas escolares. Desde este punto de vista, la pretendida educación básica queda en cierta forma fragmentada, lo cual tiene impactos diferenciados en los estudiantes. Desde esta perspectiva podemos decir que en la educación básica, en el supuesto contexto normativo del derecho a la educación y de la educación inclusiva, viejos mecanismos selectivos de la escuela tradicional siguen operando de forma encubierta (Monarca, 2011).

Hemos podido comprobar que ciertas características de este primer año de ESO son

apreciadas como dificultad por estudiantes, profesorado y familias; aunque no siempre hay coincidencias en los elementos identificados o en las formas de entenderlos. De acuerdo con el modelo teórico subyacente, hemos organizado estas características en torno a dos ejes: las interacciones didácticas y los vínculos entre estudiantes-profesorado-familias, las cuales se han resumido en la Figura 1. En este sentido, queremos destacar el hecho de que estas dificultades, más allá de la forma en que cada actor las conceptualiza, están actuando como barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación de una parte de los estudiantes en la nueva etapa educativa; hecho que nosotros identificamos como el inicio o el refuerzo del proceso de desligadura (Autés, 2004), desafiliación (Castel, 2004), o desenganche (Fernández, 2011) «de lo educativo».

De esta manera, los resultados de este trabajo invitan a una reflexión profunda acerca del funcionamiento de una educación básica de calidad como derecho fundamental de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En este caso, surge un interrogante acerca del sentido de su propia fragmentación estructural, organizativa, y de todos aquellos procesos y prácticas que la refuerzan. Por otra parte, la identificación de características específicas que constituyen barreras para la inclusión facilita su abordaje a modo de acciones y programas a diversa escala para conseguirla.

Antes de finalizar es necesario reconocer ciertas limitaciones relacionadas con la investigación. En primer lugar debemos mencionar que, aunque se han tenido en cuenta distintos informantes, los estudiantes han tenido un peso mayor que el resto. Esto no es un obstáculo en sí mismo, pero puede ser planteado así desde el punto de vista de la construcción de un conocimiento holístico. En segundo lugar, debemos mencionar otra limitación relacionada con el tiempo y los recursos disponibles para desarrollar la investigación. Hubiese sido adecuado seguir profundizando en las características del primer curso de ESO que estaban actuando como barreras, buscando profundizar también en las relaciones entre ellas de acuerdo con los distintos informantes. Finalmente, es necesario reconocer que el acento estuvo puesto fundamentalmente en las barreras, hecho que pudo haber condicionado la detección de facilitadores para la inclusión, como lo son ciertos programas que ponen en marcha los IES

para facilitar el tránsito de primaria a ESO. Las últimas dos limitaciones pueden dar lugar a nuevas investigaciones, en un caso para profundizar la manera en que operan estas barreras y en el segundo para estudiar, por ejemplo, el efecto que tienen estos planes de transición en las trayectorias escolares de los estudiantes.

Notas

1. Este trabajo es producto de un esfuerzo colaborativo en el que han participado, además de los autores mencionados, otros investigadores de la Red CIES de la UAM: Gerardo Echeita Sarrionandia y Cecilia Simón Rueda. Por otra parte, aunque se ha acordado mantener la confidencialidad, es necesario reconocer la colaboración de orientadores, PTSC, directores, profesores, estudiantes y familias, a todas y todos ellos nuestro más profundo agradecimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adeyemo, D. (2010). Educational Transition and Emotional Intelligence. En D. Jindal-Scape (Ed.). *Educational Transitions. Moving Stories from Around the World* (pp. 33-47). New York: Routledge.
- Akos, P. (2010). Moving Through Elementary, Middle, and High Schools: The Primary to Secondary Shifts in the United States. En D. Jindal-Scape (Ed.) *Educational Transitions. Moving Stories from Around the World* (pp. 125-142). New York: Routledge.
- Autés, M. (2004). Tres formas de desligadura. En S. Karsz (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 15-59). Barcelona: Gedisa.
- Blanco, M. y Ramos, F. (2009). Escuela y fracaso: Cambiar el color del cristal con que se mira. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 99-112.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools* (2ªed). Manchester: CSIE [trad. de AL López, D. Durán, G.].
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (55-86). Barcelona: Gedisa.
- Díaz de Rada, A. (2003). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica. Guía didáctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Díaz de Rada, Á. (2008). ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? En M. I. Jociles y A. Franzé (Comps.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 24-48). Madrid: Trotta.
- Díaz de Rada, Á. y Velazco, H. (1996). La cultura como objeto. *Signos*, 17, 6-12.
- Di Virgilio, Mª. M. (2008). *El proceso de análisis en la investigación cualitativa: fases y herramientas para su desarrollo. Documento de Cátedra n° 54*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación Social.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). Nueva York: MacMillan Publishing Com.
- Eccles, J. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (pp. 125-153). Hoboken, NJ: Wiley.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.
- Edelstein, G. (2010). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *Educar: ese acto político* (pp. 139-152). Paraná (Argentina): La Hendija.
- Elliot, J. (2004). Multimethod Approaches in Educational Research. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51 (2), 135-149.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105
- Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Propuesta Educativa*, 35, 85-94.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España. Colección Estudios Sociales N° 29*. Barcelona: Obra Social Fundación "La Caixa".
- Galton, M. (2010). Moving to Secondary School: What do Pupils in England Say About the Experience. En D. Jindal-Scape (Ed.),

- Educational Transitions. Moving Stories from Around the Word* (107-124). New York: Routledge.
- Galton, M., Morrison, I. y Pell, T. (2000) Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33, 341-363.
- Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Gorwood, B. (1991). Primary-secondary transfer after the national curriculum. *School Organisation*, 11 (3), 18-25.
- Jindal-Snape, D. y Miller, D. (2010). Understanding Transitions Through Self-Esteem and Resilience. En D. Jindal-Scape (Ed.). *Educational Transitions. Moving Stories from Around the Word* (11-32). New York: Routledge.
- Measor, L. y Woods, P. (1984). *Changing Schools*. Milton Keynes: Open University Press.
- MECyD (2012). *Estadística 2012. Las cifras de la educación en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education. A framework for promotig inclusión*. Londres: Routledge.
- Monarca, H. (2011). La escuela fragmentada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 203-215.
- Monarca, H. y Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de Pedagogía*, 401, 28-31.
- Navarro, A. (2007). Matrices y tipologías en el análisis cualitativo de datos: Una investigación con relatos de oficiales carapintadas. En R. Sautu (Comp.). *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas* (pp. 311-333). Buenos Aires: Lumiere.
- Perrenoud, Ph. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educar*, 22-23, 11-34.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. y Soini, T (2010). A horizontal approach to school transitions : a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40 (3), 229-245.
- Pietarinen, J., Soini, T. y Pyältö, K. (2010). Learning and Well-Being in Transition: How to Promote Pupils' Active Learning Agency. En D. Jindal-Scape (Ed.) *Educational Transitions. Moving Stories from Around the Word* (pp. 143-158). New York: Routledge.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 31-62.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998). *Mixed Methods. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tenti, E. (2011). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educar: saberes alterados* (pp. 99-110). Paraná (Argentina): Fundación La Hendija.
- UNESCO (2008). 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Documento Final. http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/ICE_FINAL_REPORT_spa%5B1%5D.pdf
- Yang, J. y Valdés-Cotera, R. (2011). *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hamburgo: UNESCO, Institute for education.

ARTÍCULO ORIGINAL

Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas

Pere Pujolàs Maset
pere.pujolas@uvic.cat

José Ramon Lago
jramon.lago@uvic.cat

Milagros Naranjo
mila.naranjo@uvic.cat

Universidad de Vic

RESUMEN: El objetivo de este artículo es presentar una investigación sobre el desarrollo del Programa Cooperar para Aprender /Aprender a Cooperar a través de un proceso de formación-asesoramiento, diseñado por el *Grup de recerca Atenció a la diversitat (GRAD)* de la Universidad de Vic. Presentamos los objetivos, centrados en el aprendizaje cooperativo y la inclusión del alumnado que encuentra más barreras para el aprendizaje y la participación en las aulas ordinarias. Describimos el diseño de investigación y los instrumentos para identificar los cambios en las representaciones del profesorado, la evaluación de los aprendizajes realizados con estructuras cooperativas, la cohesión del grupo clase y la evolución de los procesos de inclusión desde las fases de introducción hasta la consolidación del aprendizaje cooperativo, en los seis centros escolares en que se realiza la investigación. Finalizamos presentando algunos resultados iniciales de la investigación.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje Cooperativo, Educación Inclusiva y Prácticas inclusivas.

Cooperative learning and support to improve inclusive practices

ABSTRACT: The aim of this paper is to present an investigation about the development of the Programme Cooperate to Learning / Learning to Cooperate through a counseling process training that has been designed within the Research Group on Care Diversity at the University of Vic. We will present the objectives, focusing on cooperative learning and the inclusion of students who are finding more barriers to learning and participation in public classrooms. We will describe the research design and instruments used to identify changes in the representations of teachers, assessment of the knowledge acquired in cooperative structures, class cohesion and the evolution of the processes of inclusion throughout all the stages from introduction to the consolidation of cooperative learning, in the six schools in which research is conducted. Finally we will conclude by presenting some initial results of the research.

KEY WORDS: Cooperative learning; Inclusive education; Inclusive practices.

Fecha de recepción 29/02/2013- Fecha de aceptación 14/09/2013

Dirección de contacto:

José Ramón Lago

Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas

Carrer Sagrada Família, 7, 08500 Vic, Barcelona

1. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES

Para comprender el proyecto de investigación *Estudio de casos sobre el desarrollo y el proceso de asesoramiento del programa de apoyos educativos inclusivos del Proyecto PAC* (Referencia: EDU-2010-19140), que vamos a presentar en este artículo es necesario detenerse en el Programa de Formación elaborado en la investigación anterior llevada a cabo por el Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD), de la Universidad de Vic. Este primer proyecto –el “*Proyecto PAC-1: Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa*” (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC)- se desarrolló entre los años 2006 y 2010.

El objetivo del primer proyecto fue diseñar, aplicar y evaluar un programa didáctico que posibilitara atender la diversidad del alumnado dentro del aula, desde un enfoque inclusivo, a través de una serie de actuaciones relacionadas con la Personalización de la enseñanza, con la Autonomía del alumnado y con la Cooperación entre iguales (de ahí el acrónimo PAC que ha dado nombre al proyecto).

En el desarrollo del proyecto adquirieron una especial relevancia las propuestas vinculadas al aprendizaje cooperativo. Para ello el programa didáctico tomó como referencia la propuesta de Johnson, Johnson y Holubec (1999, p. 14) que señala “el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de grupos reducidos en los cuales los alumnos trabajan juntos para maximizar el propio aprendizaje y el de los demás”. A partir de este postulado la propuesta se centra en la *estructura de la actividad* que se desarrolla a lo largo de una sesión de clase, ya que es un elemento determinante del grado de inclusión de un aula y va incorporando propuestas de otros autores como Kagan (1999), lo que nos ha permitido crear y validar el Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar (Programa

CA/AC) (Pujolàs y Lago, 2007; Pujolàs, 2008, Pujolàs, 2009, Riera, 2010).

Al diseñarlo ya fuimos conscientes de que si pretendíamos generar mejoras en la práctica docente del profesorado, y en sus centros en general, que redundaran en el aprendizaje de todo el alumnado, tan importante era construir el programa didáctico como proponer un modelo de proceso de formación/asesoramiento para la introducción de este programa en la escuela. Como dice Michael Fullan (2002), en los procesos de cambio, hay que atender con la misma intensidad al “qué” y al “cómo”.

Nuestro proyecto, en esta parte, tomó como referencia algunas propuestas de formación para la mejora en la escuela orientadas a la creación de condiciones para la mejora de la atención a la diversidad en el sistema escolar, como el denominado IQEA (Improving the Quality of Education for All) que divulgan en España Ainscow et al. (2001). Y desde el ámbito concreto del aprendizaje cooperativo, el programa para la mejora que viene desarrollándose en EEUU por Slavin y sus colaboradores (Slavin y Madden, 1998). Todos ellos presentan un conjunto de propuestas para la estructuración de las actividades de reflexión sobre la práctica y la introducción de mejoras en la línea de los referentes pedagógicos de nuestro proyecto.

Dentro de esta misma perspectiva, también toma como punto de partida el modelo de análisis y desarrollo de los procesos de asesoramiento entendido como un estrategia de ayuda y apoyo al diseño y desarrollo de mejoras de la práctica educativa que hemos investigado algunos de nosotros (Lago y Onrubia, 2011). El resultado del proyecto ha sido un conjunto de pautas e instrumentos de lo que denominamos *Proceso de Formación/Asesoramiento para Ayudar a Enseñar a Aprender en Equipo* (Pujolàs y Lago, 2011; Lago, Pujolàs y Naranjo, 2011). Nuestro artículo se inicia presentando estos instrumentos ya que son el referente del proyecto actual.

1.1. El Programa CA/AC

El *Programa CA/AC*, basado en el aprendizaje cooperativo, está formado por un conjunto de actuaciones encaminadas a enseñar al alumnado a trabajar en equipo, que está a disposición del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria para que tenga

herramientas y recursos para cambiar la estructura de la actividad de sus clases, enseñando a su vez al alumnado a trabajar en equipo.

El título que hemos dado a este programa, inspirado en el nombre de un libro de Slavin et al. (1985), sugiere la doble finalidad que tienen en la escuela los equipos de aprendizaje cooperativo: “cooperar para aprender” (trabajo en equipo como recurso); “para aprender a cooperar” (trabajo en equipo como un contenido más que se debe aprender).

Este programa educativo (además de tener en cuenta la interacción profesorado–alumnado y el trabajo individual del alumnado) valora, como elementos igual de importantes, la interacción alumno–alumno y el trabajo en equipo. Estos dos nuevos elementos –introducidos de manera sistemática en la práctica docente- refuerzan el aprendizaje de todo el alumnado, que tiene la oportunidad de aprender más y mejor los contenidos escolares porque aprende en equipo y, además, aprende a trabajar en equipo, una competencia que también tiene que desarrollar, muy importante en el mundo actual.

Las actuaciones incluidas en el *Programa CA/AC* se estructuran en tres ámbitos de intervención complementarios (véase la figura 1):

En el *Ámbito A: Cohesión del grupo*, se trata de ir creando las condiciones óptimas para que el grupo clase en el cual se aplica esté cada vez más dispuesto a aprender en equipo y a ayudarse a aprender. Consta de una serie de actuaciones que el profesorado puede aplicar en su aula para que su grupo esté cada vez más cohesionado, que responden a cinco dimensiones distintas:

- 1.La participación del alumnado y la toma de decisiones consensuada.
- 2.El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre el alumnado.
- 3.El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre el alumnado corriente y el alumnado con alguna discapacidad o de origen cultural distinto.
- 4.La disposición para el trabajo en equipo y la consideración del trabajo en equipo como algo importante en la sociedad actual y más eficaz que el trabajo individual.

- 5.La disposición para la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto a las diferencias y la convivencia.

Con relación a este ámbito, el Programa ofrece al profesorado una serie de actividades de reflexión y dinámicas de grupo, que pueden ser útiles para trabajar con los estudiantes dichas dimensiones, empezando, lógicamente, por aquella que en la reflexión y análisis sobre la cohesión de un grupo de alumnos determinado se ha considerado más urgente trabajar.

En el *Ámbito B: El trabajo en equipo como recurso*, se trata de ir utilizando, de una forma cada vez más generalizada, estructuras de la actividad cooperativas (simples y complejas) que regulen el trabajo en equipo, para que los alumnos aprendan juntos y para ayudarse a aprender.

Los alumnos pueden trabajar en equipo de una forma desestructurada o más o menos estructurada. Si trabajan de forma desestructurada, generalmente un miembro del equipo (el más competente) toma la iniciativa y los demás se limitan a “copiar” lo que él hace o dice. Si es así, no se dan dos de las condiciones indispensables del trabajo en equipo (Kagan, 1999): la participación equitativa y la interacción simultánea. En cambio, si trabajan en equipo de forma semiestructurada cuando se reparten el trabajo a realizar pero no discuten ni revisan lo que ha producido cada uno, dándolo por bueno habrá habido una cierta participación más o menos equitativa pero no se habrá dado ni una mínima interacción simultánea. Para que el trabajo en equipo sea estructurado –es decir, para que haya realmente participación equitativa e interacción simultánea- los miembros de un equipo deben seguir unos determinados pasos –la acción que llevan a cabo debe seguir una determinada estructura- de modo que se aseguren en lo posible estas dos condiciones.

Con relación a este ámbito, el programa ofrece al profesorado un total de veinticinco estructuras y técnicas cooperativas, es decir, de formas distintas, más o menos complejas, de estructurar la actividad de los estudiantes que propician la participación equitativa y estimulan la interacción simultánea dentro de un equipo.

En el *Ámbito C: El trabajo en equipo como contenido*, se trata de ir enseñando a los alumnos

a trabajar en equipo para superar los problemas que van surgiendo (autorregular el funcionamiento de su equipo) y organizarse cada vez mejor.

Cuando proponemos al alumnado que trabaje en equipo aparecen un sinnúmero de problemas que dificultan enormemente el trabajo en común y reducen muy considerablemente su eficacia o la anulan del todo. Estos problemas reflejan la necesidad de enseñarles a trabajar en equipo, ayudarles a organizarse y funcionar mejor para ir detectando lo que no hacen bien como equipo, e ir mejorando su organización y su

funcionamiento fijándose objetivos de mejora que periódicamente irán revisando.

Para la enseñanza del “contenido” o “competencia” “trabajo en equipo”, obviamente, necesitamos una serie de recursos didácticos, como los que necesitamos para la enseñanza de los demás contenidos o competencias. Con relación a este ámbito, el programa ofrece algunos recursos (que giran en torno a lo que denominamos los *Planes del Equipo* y el *Cuaderno del Equipo*) que se han mostrado muy eficaces para enseñar a trabajar en equipo.

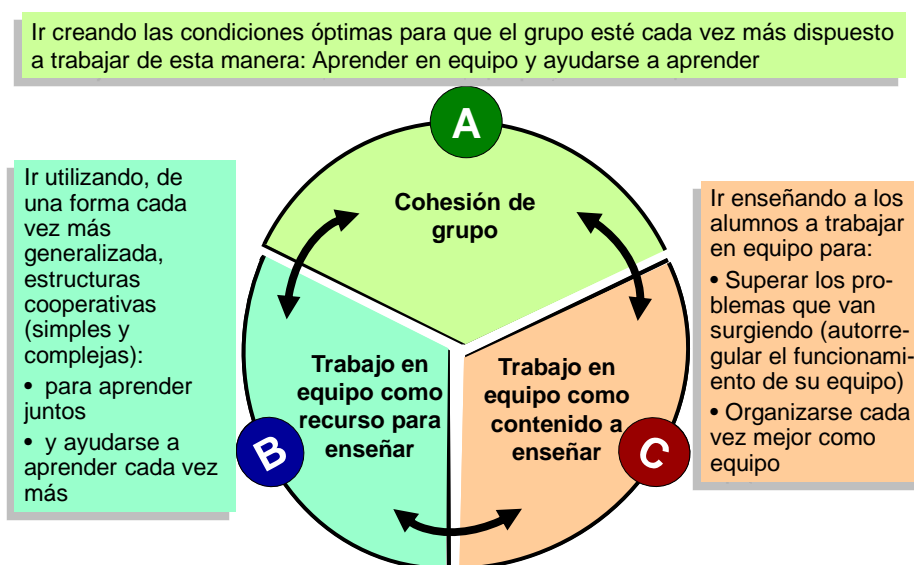


Figura 1. Ámbitos de intervención del Programa CA/AC (Adaptado de Pujolàs, 2008).

1.2. El Proceso de Formación/Asesoramiento para Ayudar a Enseñar a Aprender en equipo

El proceso de formación / asesoramiento para ayudar al profesorado y a los centros a enseñar a aprender en equipo consta de un conjunto de actividades dirigidas a pautar y guiar al profesorado en el momento de planificar, desarrollar y evaluar la incorporación progresiva del Programa CA/AC en las aulas y en el centro.

Este proceso se estructura en tres etapas (véase la figura 2), cada una de las cuales se desarrolla, en líneas generales, en uno o dos cursos escolares. En cada etapa se propone un

conjunto de actividades para conocer y probar las propuestas del Programa CA/AC: actividades de planificación de su incorporación en el aula, actividades de autoevaluación individual y en el equipo de profesores participantes de la incidencia de esta incorporación, y actividades de evaluación y de planificación de la generalización y consolidación progresiva del Programa CA/AC.

En la *Etapa de introducción* el profesorado participante realiza una primera aproximación a algunas propuestas de cada uno de los tres ámbitos del programa y planifica algunas actividades vinculadas a sus intereses y a objetivos de mejora de la práctica docente. De esta manera comprueba su incidencia en el clima

del aula, en el aprendizaje de algunos contenidos y en el aprendizaje del trabajo en equipo. A partir de sus valoraciones inicia la planificación de una aplicación más sistemática y progresiva de estas propuestas en la etapa siguiente.

En la **Etapa de generalización** el grupo de profesorado de cada centro que ha realizado la introducción, planifica y desarrolla una doble generalización de aquello que ya ha conocido y probado en la etapa anterior: a nivel individual, el profesorado participante aplica el aprendizaje cooperativo de forma sistemática y progresiva en las áreas o grupos de la primera etapa y en nuevas áreas o grupos; y, a nivel de centro, el grupo más iniciado *acompaña* a un nuevo grupo de profesores en la iniciación del programa con la presentación de las propuestas de los tres ámbitos del programa, compartiendo la planificación de estas propuestas, su desarrollo en las aulas y su evaluación. Este proceso de generalización se puede repetir en fases sucesivas, ampliando progresivamente el profesorado participante hasta conseguir un número suficiente para consolidarlo como proyecto de centro.

En la **Etapa de consolidación**, a nivel personal, buena parte del profesorado del centro va introduciendo la organización de la actividad docente mediante el aprendizaje cooperativo

como una forma habitual y central de trabajo en el aula. A nivel de centro, se incorpora el aprendizaje cooperativo (en todas las etapas educativas) al proyecto educativo como un elemento de identidad del centro, y se dota de instrumentos como la *Comisión de Coordinación del Aprendizaje Cooperativo*, que vela por su seguimiento y por una práctica reflexiva permanente, tomando como referencia la cooperación entre el alumnado y el profesorado. Además, una parte relevante de los miembros de la comunidad educativa también lo consideran un elemento de identidad del centro.

Para estas tres etapas, el *Proceso de Formación/Asesoramiento para Ayudar a Enseñar a Aprender en Equipo* ofrece al profesorado participante y a los asesores/formadores una serie de instrumentos para la planificación y evaluación de las distintas actuaciones (cuestionario inicial y final, autoinformes del profesorado participante, de los coordinadores de centro, de los asesores de zona, pautas para la planificación y para el análisis y la valoración de las distintas actuaciones, así como para la toma de decisiones para la mejora de la práctica docente). Todos estos instrumentos se canalizan a través de una plataforma virtual: www.cife-ei-caac/com.

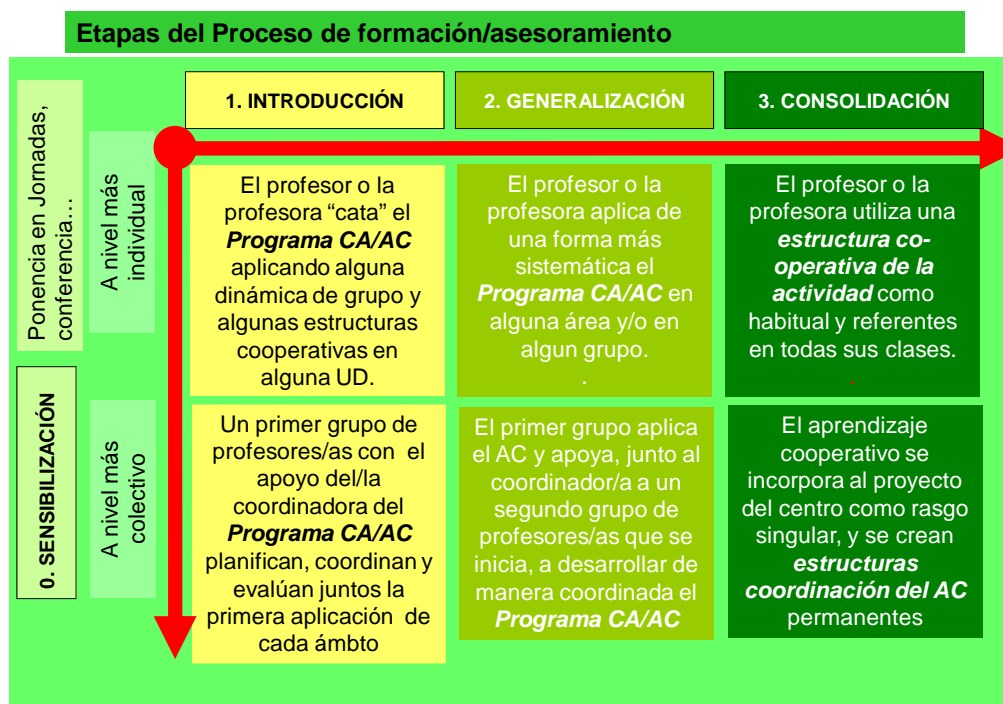


Figura 2: Etapas del proceso de formación/asesoramiento (Adaptado de Pujolàs, 2008).

2. REFERENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

La observación de procesos de incorporación en los centros con diferentes itinerarios del Programa CA/AC que se están llevando a cabo, así como el análisis de los distintos instrumentos que se están utilizando en estos procesos, nos ha llevado a plantearnos la necesidad de ampliar y profundizar en algunos aspectos de la contribución del aprendizaje cooperativo a la inclusión de todos los alumnos en el aula y especialmente de aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión. En la concreción de estos aspectos claves nos hemos apoyado en otras investigaciones sobre inclusión con preocupaciones e intereses similares.

En primer lugar, hemos constatado que algunos profesores observan que el aprendizaje cooperativo contribuye (o como mínimo intuyen que puede contribuir) a la inclusión del alumnado que encuentra mayores barreras para la participación y el aprendizaje, es decir, de los más vulnerables a la exclusión. Esto nos ha llevado a la necesidad de demostrar que el aprendizaje cooperativo contribuye efectivamente a incrementar la presencia de este alumnado en su aula (en las aulas ordinarias), ayuda a mejorar su participación en las actividades de aprendizaje comunes y, además, contribuye a mejorar el aprendizaje y el rendimiento de estos alumnos más vulnerables y el de todos los demás (no sólo aprenden más y mejor sino que obtienen mejores resultados escolares).

El paso de una escuela integradora, donde todos, o la mayoría del alumnado, pueda estar “presente”, a una escuela inclusiva, en la que, además de estar “presente”, el alumnado pueda y deba “participar” y “progresar” en el proceso de aprendizaje, ha dejado de ser un ideal de escuela, por eso en estos momentos es una prioridad en la investigación en inclusión a la que se está dedicando importantes esfuerzos (Echeita y Ainscow, 2011).

La necesidad y la importancia de investigar cómo la escuela inclusiva contribuye al “progreso” en sentido amplio es decir, cómo contribuye al aprendizaje de todos los alumnos y a su vez ayuda a la mejora de los resultados escolares está siendo uno de los objetivos centrales de investigación en educación

inclusiva, como muestran Black-Hawinks, Florian y Rouse (2007) o Florian, Rouse and Black-Hawkins (2011).

Al mismo tiempo algunos estudios realizados en nuestro país por Marchesi y Martín (Echeita, 2006, pp. 62-63) muestran como el avance en los procesos de inclusión necesita y va en paralelo a la promoción de cambios en las concepciones, representaciones y expectativas que el profesorado construye sobre su alumnado, en especial con aquéllos que tienen más riesgo de exclusión de los procesos educativos.

En la revisión de las nuevas perspectivas en educación inclusiva (Hick, Farrel, Kershner, 2009), Putnam vuelve a señalar la relevancia del aprendizaje cooperativo en los procesos de inclusión. En su revisión de diferentes estudios realizados entre 2000 y 2009 sobre aprendizaje cooperativo destaca el de McMaster y Fuchs (2002), en el que se analizan 15 investigaciones que muestran combinaciones diversas del aprendizaje cooperativo con otros métodos de aprendizaje y apuntan cómo el uso del aprendizaje cooperativo contribuye a la mejora en los aprendizajes de los alumnos con más dificultades de aprendizaje. De manera más específica, centrado en lo que Jenkins y otros (2003) denominan alumnos de educación especial, han realizado un estudio con 21 profesores en que destacan tres efectos del aprendizaje cooperativo en estos alumnos: la mejora del autoconcepto, el sentimiento de pertenencia al grupo y el incremento de la calidad de los productos escolares y de las puntuaciones en las tareas.

En segundo lugar, hemos observado también que el profesorado que incorpora el Programa CA/AC está muy interesado por el uso de las nuevas tecnologías junto al aprendizaje cooperativo, en gran parte debido a la importancia que las administraciones educativas dan a la actualidad a las tecnologías de la información y la comunicación y al esfuerzo que están llevando a cabo para incentivar su uso en los centros. Esto ha generado una demanda de investigar cómo integrar estas tecnologías y el aprendizaje cooperativo para desarrollar competencias cooperativas y cómo conseguir que estas tecnologías, en lugar de ser un nuevo elemento de exclusión, puedan ser utilizadas por el alumnado de entornos más desfavorecidos

para promover y asegurar su inclusión en las aulas ordinarias.

Las aportaciones de Adell, (2008) y Onrubia, Colomina y Engel (2008) nos han permitido desarrollar algunos instrumentos para diseñar propuestas de aprendizaje cooperativo con apoyo de las TIC, sobre las que vamos a observar su potencialidad para la inclusión de todo el alumnado (Lago, Naranjo, Riera y Segué, 2012).

Finalmente, en tercer lugar, en los procesos de formación-asesoramiento para la incorporación del aprendizaje cooperativo en las aulas y en los centros, también hemos podido observar la incidencia positiva que han tenido en estos procesos de innovación una serie de elementos o condiciones, como, por ejemplo: el apoyo de los equipos directivos, la presencia de equipos de coordinación en los centros y los recursos de apoyo que en estos equipos se desarrollan, el trabajo conjunto dentro y fuera del aula entre los profesores participantes en la innovación. Todos estos elementos han sido factores muy relevantes para la incorporación del aprendizaje cooperativo en el aula.

La investigación de estos factores retoma algunos criterios de las investigaciones sobre los procesos de apoyo entre profesores que se llevan realizando desde hace tiempo (Parrilla, 2004, Gallego, 2011) y que pueden resultar especialmente relevantes para apoyar la introducción del aprendizaje cooperativo. También las estrategias para la preparación conjunta de lecciones, sobre las que reflexionan Soto y Pérez (2011), aportan algunos criterios para investigar y apoyar las innovaciones en aprendizaje cooperativo basado en la preparación conjunta entre profesores de las actividades cooperativas. De una manera más directa, la relevancia y los criterios para avanzar en cómo impulsar la colaboración entre profesores para generar prácticas inclusivas a partir del aprendizaje, nos la proporciona Escudero (2012).

3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

A partir de las datos recogidos en el anterior proyecto, y de las observaciones del profesorado recogidas en los procesos de formación asesoramiento del Programa CA-AC y de los referentes teóricos que acabamos de

comentar el proyecto *Estudio de casos sobre el desarrollo y el proceso de asesoramiento del programa de apoyos educativos inclusivos del Proyecto PAC¹*, se estructura alrededor de la siguiente hipótesis y objetivos.

Hipótesis general:

“La introducción de estrategias de autorregulación del aprendizaje y estructuración cooperativa de la actividad en el aula, relacionadas con las TIC e integradas en el Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar, a través de un proceso de formación/asesoramiento orientado a la mejora de las prácticas educativas del profesorado, contribuye al incremento de la inclusión del alumnado que encuentra más barreras para el aprendizaje y la participación en las aulas comunes”.

A partir de esta hipótesis los objetivos de nuestra investigación se concretaron en:

- 1) Analizar las mejoras en la inclusión del alumnado que encuentra más barreras para el aprendizaje y la participación en las aulas comunes, respecto a la presencia, participación y progreso en las actividades en estas aulas, después de la introducción de prácticas innovadoras vinculadas al Programa CA/AC .
- 2) Analizar la incidencia en la inclusión del alumnado que encuentra más barreras para el aprendizaje y la participación en las aulas comunes, después de la introducción de prácticas innovadoras vinculadas al Programa CA/AC con el apoyo de las TIC.
- 3) Identificar, desarrollar y analizar qué tareas e intervenciones asesoras dentro de la estructura general de formación/asesoramiento resultan más útiles para ayudar a la incorporación del aprendizaje cooperativo y las estrategias de autorregulación del aprendizaje en las prácticas habituales del profesorado, como instrumento de inclusión.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Casos de estudio

¹ Referencia: EDU-2010-19140.

El contexto de nuestra investigación son los centros que están desarrollando el Programa CA/AC en la etapa de introducción, generalización o consolidación. La metodología de investigación cualitativa en que se sitúa nuestro estudio tiene dos referentes. Por un lado, los criterios para el análisis de casos múltiples que propone Stake (1999), en función de los cuales se han elegido los 12 casos en los que se desarrolla nuestra investigación. Y por otro, la evaluación de la incidencia del Programa CA/AC se ha organizado a partir de las propuestas de la evaluación respondiente del mismo Stake (2006).

Atendiendo a estas características los casos de estudio en nuestra investigación son 12 aulas, que pertenecen a 6 centros distintos:

- Cuatro aulas en la etapa de introducción, dos de una escuela de primaria y otras dos de un centro de secundaria.
- Dos aulas en un centro de secundaria en la etapa de generalización.
- Seis aulas, de tres escuelas primarias que están en la etapa consolidación (dos aulas de cada una de ellas)

Por lo tanto, tenemos una representación con un cierto equilibrio entre aulas en diferentes grados de desarrollo del aprendizaje cooperativo (introducción, generalización y consolidación) y en las diferentes etapas educativas (infantil-primaria y secundaria).

Por otra parte, en tres de estas aulas se utilizan la TIC y en las demás no se utilizan.

4.2. Proceso, instrumentos y criterios de recogida y análisis de datos

Para los objetivos de investigación nuestro grupo ha elaborado unos instrumentos de investigación y ha establecido unos criterios generales de análisis de la información de acuerdo con la hipótesis general del proyecto.

Los instrumentos de recogida de datos son los mismos para el *primer* y el *segundo objetivo*, ya que en los dos se pretende analizar las mejoras en la inclusión en el aula de los alumnos que encuentran más barreras para la participación y el aprendizaje, después de la introducción de las propuestas de aprendizaje

cooperativo del Programa CA/AC. La diferencia está en que en el primer objetivo se busca investigar la incidencia en un aula donde el aprendizaje cooperativo se introduce en actividades con interacción directa de los alumnos y en el segundo objetivo se centra de investigarlo en las aulas en que se introduce el aprendizaje cooperativo con el apoyo de las TIC. De acuerdo con los referentes teóricos de nuestra investigación presentados en el apartado anterior, el análisis de la mejora de la práctica inclusiva supone desarrollar cuatro tareas:

- a) Identificar los cambios en las representaciones, expectativas y concepciones de los profesores sobre los alumnos que encuentran barreras en el aprendizaje y están en riesgo de exclusión, desde que el profesor se inicia en el uso de aprendizaje cooperativo hasta el momento en que alcanza al menos una cierta generalización en el uso del aprendizaje cooperativo. Esto se hace tanto en un aula en la que el profesor utiliza el aprendizaje cooperativo basado en la interacción directa como en otra con aprendizaje cooperativo apoyado con las TIC. Para ello, realizamos una entrevista semiestructurada con los profesores de cada una de las 12 aulas en que se centra la investigación al principio y al final de cada curso académico, durante los dos años de la investigación.
- b) Comparar los resultados de la evaluación del aprendizaje y del rendimiento escolar de los alumnos que encuentran más barreras para el aprendizaje y los otros alumnos, en las materias y contenidos que se enseñan a través de equipos de aprendizaje cooperativo y en las materias o contenidos que se enseñan sin el aprendizaje cooperativo. Esta comparación se hace tanto en los casos donde no se utilizan las TIC como en las aulas que las utilizan. En cada uno de los 12 casos, al final de cada trimestre de los 2 cursos académicos, es decir, en 6 momentos del proceso de introducción o generalización del aprendizaje cooperativo, se analizan la evaluación de los aprendizajes y los resultados académicos en aquellas materias en las que se utiliza el aprendizaje cooperativo. Se compara la evaluación del aprendizaje y los resultados escolares en

tareas individuales que antes han sido aprendidas en equipos de aprendizaje cooperativo, con otras que han sido aprendidas en actividades individuales, a lo largo de cada trimestre. Se analizan y se comparan las variaciones en los dos tipos de tareas entre los alumnos que experimenten más barreras y en el resto de alumnos, y se comparan entre ellos.

- c) Analizar la evaluación en la cohesión del grupo en su conjunto y respecto de los alumnos que encuentran más barreras y están en riesgo de exclusión. Para esta evaluación se recogen datos de los 12 profesores y de todos los alumnos de cada una de las 12 clases. En base a las dimensiones para el análisis de la cohesión de los grupos clase del Programa CA/AC se ha elaborado un cuestionario para que el profesor evalúe la cohesión de grupo. Al mismo se tiempo se realiza un test sociométrico de productividad a partir de las respuestas de los alumnos. Estas dos evaluaciones se responden dos veces en el año académico, al inicio y al final.
- d) Identificar y evaluar los cambios en la presencia, la participación y el progreso de los alumnos que encuentran más barreras para la participación y el aprendizaje desde el momento que se inicia la introducción del aprendizaje cooperativo hasta el que se empieza a generalizar o consolidar. Para esta dimensión hemos elaborado un guión para una entrevista semiestructurada centrada en la situación de estos alumnos que realizamos a cada uno de los profesores al final de cada trimestre de los dos cursos académicos.

Por lo que se refiere al *tercer objetivo*, este se centra en la investigación de qué apoyos consideran los profesores más útiles para la introducción de mejoras en la inclusión de los alumnos a través del Programa CA/AC apoyado con las TIC. La fuente de información fundamental son los autoinformes de los asesores para el desarrollo del aprendizaje cooperativo, de los coordinadores del proceso de formación-asesoramiento que estamos llevando a cabo en cada uno de los 12 centros y de los propios profesores.

En nuestro proyecto los investigadores desarrollan una tarea asesora con sesiones de

trabajo a lo largo de todo el año con los profesores, para el apoyo a la incorporación del aprendizaje cooperativo en los centros. Los coordinadores tienen como función apoyar a los profesores en la elección de las actividades de aprendizaje cooperativo, en el desarrollo dentro del aula y en la evaluación de su incidencia en la inclusión de todos los alumnos. Para alcanzar este objetivo, de acuerdo con los referentes teóricos que hemos citado anteriormente, el proyecto se propone realizar dos tareas:

- a) Analizar la relación entre el tipo de tareas de asesoramiento que se realizan en las sesiones (para presentar las propuestas de aprendizaje cooperativo del Programa CA/AC, para ayudar a vincularlas con las prácticas de los profesores, para analizar conjuntamente su incorporación al aula para realmente mejorar la inclusión de todos los alumnos) y la mejora efectiva de las prácticas inclusivas, con la incorporación a la práctica educativa del Programa CA/AC. Con este objetivo estamos analizando las observaciones de tres participantes diferentes mediante tres autoinformes de al menos tres sesiones de asesoramiento en cada uno de los 6 procesos de formación/asesoramiento en que participan los centros implicados en la investigación: un autoinforme de un maestro o profesor, un autoinforme del coordinador del proyecto y un autoinforme del asesor. La orientación que se da a los participantes para la redacción de los autoinformes es que realicen una descripción de las sesiones, valorando qué tareas y recursos consideran que han ayudado a incorporar al aula los contenidos de mejora trabajados durante la sesión.
- b) Analizar la relación entre los procedimientos y recursos discursivos del asesor y la mejora de las prácticas inclusivas en el aula. Se trata de analizar la vinculación entre los cambios en las prácticas educativas desde el inicio hasta el final de cada año académico, y el tipo de ayudas que el asesor proporciona durante el desarrollo del asesoramiento. Para ello estamos realizando una entrevista semiestructurada con uno de los profesores participantes en los asesoramientos de cada uno de los 6 centros, en dos momentos del proceso de asesoramiento.

5. PARA SEGUIR AVANZANDO: ALGUNOS RESULTADOS INICIALES

Como ya hemos indicado antes, nuestro proyecto se encuentra al final del primer año de recogida de datos. El análisis preliminar de los datos extraídos en los dos primeros trimestres del primer año, nos indica algunas tendencias que en el análisis final de todos los datos habrá que profundizar y que ahora presentamos brevemente.

En el análisis de las representaciones, expectativas y concepciones de los profesores, los datos preliminares apuntan dos tendencias. En algunos profesores, en cuyas aulas hay una cierta generalización del aprendizaje cooperativo, hay una persistencia a explicar las barreras en el aprendizaje y participación en términos de características individuales de los alumnos. En otros casos, sin embargo, empezamos a observar cómo explican las barreras en términos de los apoyos que recibe o no recibe el alumno de los compañeros o de los profesores. Es necesario profundizar en el análisis de datos, si este cambio de representación realmente lleva consigo una reducción real de las barreras para la inclusión que encuentran algunos alumnos y alumnas.

En la recogida de evidencias de la incidencia del uso del aprendizaje cooperativo en las actividades de evaluación y los resultados escolares, encontramos en el análisis preliminar de los datos dos tendencias. En primer lugar, el uso de determinados instrumentos de recogida de datos con finalidades de investigación, en los que se pregunta por la modalidades evaluación de los contenidos trabajados con estructuras cooperativas, a veces parece inducir algunos cambios en las prácticas educativas y evaluativas de los profesores, en este caso aumentando el tipo de prácticas evaluativas que tienen como referencia actividades de aprendizaje cooperativo. Esto ya se había observado en el primer proyecto (Lago, Pujolàs, Naranjo, 2011). En segundo lugar, observamos algunas diferencias en la valoración que hacen los profesores de la incidencia del aprendizaje cooperativo en el progreso en el aprendizaje de los alumnos.

En muchos casos, las actividades de aprendizaje cooperativo se relacionan con evaluaciones muy positivas del aprendizaje y

resultados escolares más elevados de los alumnos que encuentran más barreras en el aprendizaje y de todos los alumnos, mientras que en otros casos no se observa tanta mejora en los resultados e, incluso, en algún caso se informa como en algún alumno de los que en la evaluación de actividades individuales tiene resultados notables, estos decrecen cuando el aprendizaje se realiza en estructuras cooperativas.

En la recogida de datos sobre presencia, participación y progreso de los alumnos que encuentran más barreras a la participación y progreso en las aulas ordinarias, algunos datos preliminares apuntan también dos tendencias. La primera está relacionada con algunos datos que indican que hay ciertas resistencias al incremento de la presencia de estos alumnos y alumnas en el aula, desde la situación inicial de la introducción del aprendizaje cooperativo hasta que hay una cierta consolidación. La segunda apunta a la dificultad de identificar situaciones e intervenciones en las que realmente se puedan tener evidencias de cómo se incrementa esta presencia en las actividades que no son de aprendizaje cooperativo de los alumnos y alumnas que encuentran más barreras en el aprendizaje.

La valoración general que nos sugieren estos datos es que es necesario profundizar en la interpretación de los mismos, en las tendencias que acabamos de mencionar, quizás vinculando de manera más estrecha los datos recogidos con prácticas concretas en el aula. Esta aproximación parece necesaria para confirmar en qué condiciones, cuándo y cómo, la introducción del aprendizaje cooperativo contribuye a reducir las barreras al aprendizaje y la participación de los alumnos con más riesgo de exclusión y por tanto es un apoyo a la inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (2004). Internet en el aula: las webquest. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17, http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec17/adell_16a.htm
- Ainscow, M., Bereford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea

- Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. London: Routledge.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Down España. Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20der echo.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf. Consultado el 9.12.2012.
- Escudero, J.M. (2012). La colaboración docente una manera de aprender juntos sobre el trabajo cooperativo con el alumnado. En J.C. Torrego y A. Negro: *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*, (pp. 269-289). Madrid: Alianza Editorial.
- Florian, L., Rouse, M. y Black-Hawkins, K. (2011). Researching achievement and inclusion to improve the educational experiences and outcomes of all learners. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 57-72.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25 (1), 93-109.
- Hick, P. Farrel, P. y Kershner R. (2009). *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice*. New York: Routledge.
- Jenkins, J.R., Lawrence, A.R., Wayne, S.K. y Vadasy, P.F. (2003). How cooperative learning works for special education and remedial students. *Excepcional Children*, 69 (3), 279-292.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- Lago, J.R. y Onrubia, J. (2011). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori.
- Lago, J.R., Pujolàs, P. y Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del Programa CA/AC. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 89-106.
- Lago, J.R., Naranjo, M., Riera, G. y Segué, T. (2012). Cooperative Learning in virtual environments using ICT to support inclusion in the classroom. Paper presented to *European Conference on Educational Research*. Cádiz, September, 2012.
- McMaster, K.N. y Fuchs, D. (2002). Effects of cooperative learning on the academic achievement of students with learning disabilities: An update of Tateyama-Sniezck's review. *Learning Disabilities Research and Practice*. 17 (2), 107-117.
- Onrubia, J., Colomina, R. y Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En C. Coll y C. Monereo (Eds.): *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*, (pp. 233-252). Madrid: Morata.
- Parrilla, M.A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 66-69.
- Pujolàs, P. (2008). *Nueve ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. En J. Bonals, y M. Sánchez-Cano: *Manual de asesoramiento psicopedagógico*, (pp. 349-392). Barcelona: Graó
- Pujolàs, P. y Lago, J.R. (2011). El asesoramiento para la transformación de las aulas en escenarios cooperativos. En E. Martín y J. Onrubia (Coords): *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza*, (pp. 121-142). Barcelona: Graó.
- Putnam, J.W. (2009). Cooperative learning for inclusion. En P. Hick, P. Farrel y R. Kershner: *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice*, (pp. 81-96). New York: Routledge.
- Riera, G. (2010). Cooperar per aprendre /Aprender a cooperar" (Programa CA/AC). *Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa*. Tesis Doctoral inédita. Universitat de Vic.
- Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowitz, R., Webb, C. y Schmuck, R. (1985). *Learning*

- to Cooperate, Cooperating to Learn. New York: Englewood Cliffs. Prentice Hall.*
- Slavin, R. E y Madden, N. (1998). *Disseminating Success for All*. Baltimore: John Hopkins Univ.
- Soto, E. y Pérez-Gómez A.I. (2011). Lesson Study. *Cuadernos de Pedagogía*. 417, 64-67.
- Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Graó.
- Stake, R.E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

**NORMAS PARA EL ENVÍO DE
ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN**

AUTHOR GUIDELINES

NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN

- La Revista de Investigación en Educación es una revista científica editada por la Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte. En la revista se publican trabajos de carácter empírico y teórico, en español, gallego o inglés, que cumplan los requisitos de rigor metodológico y científico y de presentación formal adecuada. El ámbito de estudio es la enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles educativos, con una perspectiva multidisciplinar.

- Todos los artículos deberán ser inéditos y originales. No se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente en cualquier formato, ni los que estén en proceso de publicación o hayan sido presentados en otra revista para su valoración. Cuando se trate de un trabajo firmado por varios autores, se asume que todos ellos han dado su conformidad al contenido y a la presentación.

- El TEXTO se enviará en formato Word, con interlineado 1,5, con tipo de letra Times New Roman, 12, sin exceder las 25 páginas en total, incluyendo gráficos, fotos, notas y bibliografía.

- El original irá encabezado por el título del artículo, el nombre y apellidos del autor o autores y el centro de trabajo, así como, en su caso, la dirección o direcciones de correo electrónico.

- El artículo irá precedido de un resumen en castellano e inglés, no superior a 10 líneas cada uno. En su caso podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado. Asimismo, después de cada resumen se añadirán las palabras-clave en castellano e inglés. Los resúmenes deben encabezarse con el título del artículo, en cada idioma.

- Los EPÍGRAFES se jerarquizarán siguiendo este orden:

1. MAYÚSCULAS

1.1. Minúsculas

1.1.1. *Minúsculas cursivas*

- En el texto, y mediante anotación, se indicará el lugar en el que deben ir los cuadros y/o figuras, que no deberán suponer más del 20% del número

de páginas del texto. Los CUADROS vendrán compuestos de manera que sean legibles para poder reproducirlos. Llevarán numeración correlativa y un título breve, y es preferible que estén en soporte magnético y en el lugar que deben ir en el texto. De no ser así, se indicará su ubicación en el texto.

- Las FIGURAS también llevarán numeración correlativa (Fig. 1, Fig. 2,...) indistinta para fotos, mapas y gráficos. Las fotografías se enviarán preferentemente en formato digital (TIF, con una resolución de 300 ppp o JPEG) o en su defecto en papel, indicando siempre el autor. Los dibujos han de enviarse compuestos y preferiblemente en formato digital.

- Las notas aclaratorias del texto se reducirán a lo indispensable. Irán al final del artículo en hoja aparte y numeradas correlativamente. En cualquier caso no se debe utilizar el comando “insertar nota a pie”.

- Las citas bibliográficas se atenderán a las normas de presentación de la APA. Las citas bibliográficas en el texto se harán con el apellido (o apellidos separados por un guión) del autor y el año de publicación, ambos entre paréntesis y separados por una coma. Ejemplo: (Lillo-Beviá, 2000). En caso de ser una cita textual irá entre comillas y se indicará la página. Si el autor forma parte de la narración, se pondrá entre paréntesis sólo el año. Si se incluyen varias referencias de un autor, se añadirá una letra correlativa al año (a, b, c...), en orden creciente. Si se trata de dos autores, se citarán siempre ambos. Cuando el trabajo tiene más de dos y menos de seis autores, se citarán todos la primera vez, y en las siguientes citas se pondrá sólo el apellido del primero seguido de “et al.” y el año, excepto que haya otro apellido igual y del mismo año, en cuyo caso se pondrá la cita completa. En el listado bibliográfico la cita debe ser completa. Cuando se citen varios autores dentro del mismo paréntesis, se ordenarán alfabéticamente.

- La BIBLIOGRAFÍA irá al final del artículo, con sangría francesa, por orden alfabético de autores y de acuerdo al siguiente modelo:

Libros: Autor (apellido, coma e iniciales de nombre y punto; en caso de varios autores, se separan con coma y antes del último con una

“y”), año (entre paréntesis) y punto; título completo en cursiva y punto; ciudad y dos puntos y editorial. En caso de que se haya manejado un libro traducido con posterioridad a la publicación original, se añade al final entre paréntesis “Orig.” y el año. Ejemplo:

Sartori G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus (Orig. 1997).

Capítulos de libros colectivos o actas: Autor (es); año; título del trabajo que se cita, y, a continuación, introducido con “En”, el o los directores, editores o compiladores (iniciales del nombre y apellido), seguido entre paréntesis de Dir., Ed., Comp. o Coords, añadiendo una “s” en el caso de varios; el título del libro en cursiva y entre paréntesis la paginación del capítulo citado; la ciudad y la editorial. Ejemplo:

Escudero Muñoz, J.M. (1996). El Centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En J. Gairin y S. Antúnez. (Coords.): *Organización escolar. Nuevas aportaciones*, (pp. 227-286). Barcelona: Ediciones Pedagógicas.

Revistas: Autor (es); año; título del artículo; nombre completo de la revista en cursiva; vol. o número en cursiva; el número entre paréntesis sin estar separado del vol. cuando la paginación sea por número; y página inicial y final. Ejemplo:

Wiest, L.R. (2001). The Role of Computer in Mathematics Teaching and Learning. *Computers in the Schools*. 18 (1-2), 41-55.

- Las reseñas de libros deberán incluir al principio el título y el autor, y al final el nombre y filiación de quien realiza la aportación. En lo demás, se seguirá la misma estructura anterior. Lo mismo rige para las notas y noticias de interés.

- Los artículos pasarán la supervisión del Comité Editorial que valorará inicialmente su adaptación a las normas de publicación y su calidad atendiendo a la originalidad y pertinencia de la

investigación y la actualidad de la bibliografía. Posteriormente serán enviados de forma anónima a evaluadores externos relevantes según su especialidad, según el sistema de “doble ciego”, que informarán sobre la idoneidad científica del contenido. Según los casos, el plazo de revisión de originales se estima entre seis y doce meses.

- Una vez aceptado con modificaciones un original se abrirá un plazo de un mes para introducir los cambios propuestos por los referees, entendiéndose que se renuncia a la publicación si no se reciben las correcciones dentro de dicho plazo.

- El Comité Editorial de la Revista no se responsabiliza de las opiniones de los autores ni de sus juicios científicos. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán propiedad de la Revista.

- El número de abril se nutrirá de originales recibidos hasta el 31 de octubre anterior. El número de octubre se nutrirá de originales recibidos hasta el 30 de abril anterior.

- El copyright de los artículos publicados pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo. La revista permite al autor depositar su artículo en su web o repositorio institucional, sin ánimo de lucro y mencionando la fuente original.

- Los trabajos deben enviarse a través del sistema de gestión de artículos de la web de la revista:

<http://webs.uvigo.es/reined/>

- Para contactar con la revista puede enviarse un correo a editor_reined@uvigo.es.

EN NINGÚN CASO SE MANTENDRÁ CORRESPONDENCIA SOBRE ORIGINALES RECHAZADOS O SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS ORIGINALES.

AUTHOR GUIDELINES

- The REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Faculty of Education Science and Sports of University of Vigo. This journal published Research articles, reviews and letters are accepted for exclusive publication in REVISTA DE INVESTIGACIÓN, All manuscripts must be written in Spanish, Galician or English, which meet the requirements of scientific and methodological rigor of formal presentation properly. The study is the teaching and learning in different educational levels. This journal multidisciplinary.

- All papers must be unpublished and original. Not be accepted who have been published in whole or in part in any format, or those in process of being published or been submitted to another journal. When a work is signed by several authors, they accept public responsibility for the report.

- All manuscripts are to be typed in A4 paper, using Times New Roman style size 12 with 1.5 space, and having no more than 25 pages in length, including graphics, photos, notes and bibliography. The submission file is in Microsoft Word format

- The original shall be headed by the title of the paper, the name of the author or authors and the workplace and, where appropriate, address or email addresses.

- The manuscript must be preceded by a abstract in Spanish and English, and contain no more than 10 lines. As the case may be added another in any official language of the spanish state. Also, after each abstract will be added the keywords in Spanish and English. Abstracts must include the title of the paper, in every language.

- The headings will be written in that order:

1. Uppercase**1.1. Lowercase****1.1.1. Lowercase italics**

The figures should be used only for a better

understanding of the main text. Each Figure must be presented in a separated sheet with a title. All Figures should have excellent graphic quality in black and white. The figures also bear numbering (Fig. 1, Fig 2, ...) Each table should have a title. Tables should be presented within the same rules as figures.

- The references will follow the rules of the APA. Citations in the text must be the name (or names separated by a dash) of the author and year of publication, both in brackets and separated by a comma. Example: (Lillo-Beviá, 2000). If there are two authors, always cite both. When the work is more than two and less than six authors, cite all the first time, and the following appointments will be only the first name followed by "et al." and the year.

- The documents will be reviewed by the Editorial Committee will assess the initial quality and adaptation to the rules of publication. Subsequently be sent anonymously to the external referees according to their specialty. The referees will write a report on the adequacy of the scientific content.

- The Editorial Committee will look over the papers initially it will assess their adaptation to the publication standards and their quality in response to the originality and relevance of scientific research and the appropriateness of the bibliographic literature.

- The time to look through the original papers will be estimated about between six or twelve months.

- Once the paper had been accepted with modifications to the original document, the authors will have a period of one month to make the changes proposed by the Editorial Committee. If into this interval the amended paper was not received we will think a waiver to publish the article.

- The Editorial Board of the Journal is not responsible for the opinions of the authors and their scientific opinions. The acceptance of the papers for publication, means that the printing and reproduction rights are owned by the journal

- The manuscripts must be sent from our webpage:

<http://webs.uvigo.es/reined/>

- Any other correspondence can be maintained at editor_reined@uvigo.es

- CORRESPONDENCE ABOUT ORIGINAL PAPERS OR ABOUT THE EVALUATION PROGRESS IS NOT ALLOWED.

© Revista de Investigación en Educación. Faculty of Education and Sport Sciences, University of Vigo.