

DESARROLLANDO PROCESOS DE PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN PARA LA MEJORA ESCOLAR.

Carmen Gallego Vega

mcgv@us.es

Anabel Moriña Díez

anabelm@us.es

Universidad de Sevilla

RESUMEN

Esta comunicación presenta parte de los resultados de la investigación en desarrollo titulada: “Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar” (Directoras: Ángeles Parrilla y Teresa Susinos. I+D+I). En ella participan tres Universidades Vigo, Cantabria y Sevilla, con el triple propósito de describir y analizar los procesos de inclusión/exclusión desde la perspectiva y participación de alumnos, profesores y familias, para que a través de proceso de reflexión conjunta podamos identificar y priorizar necesidades de cambio institucional con el objeto de diseñar de forma participativa *Proyectos Locales Educativos Inclusivos*. En concreto, esta comunicación presenta algunas aportaciones y resultados del desarrollo de la investigación de uno de los tres centros participantes en la Provincia de Sevilla.

Este centro de Infantil y Primaria forma parte de una de las zonas con más necesidades de transformación social de Sevilla. Con esta aportación pretendemos ilustrar con un caso concreto el desarrollo del estudio.

La metodología utilizada se caracteriza por la conjunción de distintas perspectivas metodológicas (descriptivo-narrativa y crítico-participativa), ello nos ha permitido acercarnos a los procesos de mejora escolar desde una visión más amplia y rica sobre la realidad estudiada.

El diseño de investigación cuenta con dos fases diferenciadas: La fase I, centrada en la descripción de barreras para la inclusión e identificación y priorización de necesidades contextualizadas en cada centro; y la fase II en el desarrollo y gestión de proyectos locales de inclusión singulares en cada centro participante.

1.- REFERENTES TEÓRICOS

Los planteamientos teórico que sustenta dicha investigación proviene de una parte, de las anteriores investigaciones desarrolladas por nuestro equipo sobre el estudio del fenómeno de la inclusión/exclusión educativa y social entendida como procesos de construcción social (Parrilla y Susinos, 2005; Parrilla y Susinos, 2007); y de otra, las aportaciones que proponen un enfoque dinámico centrado en el análisis de indicadores obstrutores o facilitadores de la inclusión (Leney, 1999). Pero además esta visión quedaría sesgada, si no tuvieramos en cuenta la interpretación, opiniones y perspectivas que de su propia situación tienen las personas en situación de inclusión o exclusión, por ello asumimos un enfoque participativo (como enfoque conceptual y metodología de investigación) que prioriza y analiza los procesos de exclusión, desde la perspectivas de los propios participantes (Oliver, 1992).

Por otra parte, la elección del contexto educativo como “texto” de investigación, sitúa esta investigación en los cimientos de los procesos de exclusión social. La exclusión educativa es, en muchas ocasiones, un fenómeno que antecede a los procesos de exclusión social. La preocupación existente en nuestra sociedad sobre el abandono de estudios obligatorios e incluso superiores, señalan la necesidad de abordar y analizar qué ocurre en los centros educativos para que chicos y chicas se sientan o esten excluidos del sistema educativo (Parrilla, Moraña y Gallego, 2007).

Por otra parte, existen múltiples discursos entorno a la colaboración entre profesores en nuestro contexto educativo¹, e igualmente, son numerosas las perspectivas que desde las distintas disciplinas sociales (Psicología Comunitaria, Salud Mental Comunitaria, y Trabajo Social (como disciplina aplicada de la Sociología) se preocupan por el desarrollo de la colaboración en instituciones y organizaciones sociales como herramienta de trabajo, formación y apoyo profesional que supuestamente conducen a procesos de cambio y mejora educativa.

La literatura sobre el tema de colaboración educativa está impregnada de vocablos y conceptos (como cultura colaborativa, comunidad profesional, organizaciones-que-aprenden o escuelas-como-comunidades, etc) que señalan los beneficios de asumir una *cultura colaborativa* (Clark, Dyson y Millward, 1999; Huguet, 2009; Ainscow y Sandill, 2010), como por ejemplo: el establecimiento de relaciones

¹ Véase al respecto el libro de J.M. Lavié Martínez (2009), titulado “el trabajo colaborativo del profesorado”, en él se analiza desde una perspectiva crítica las distintas bases conceptuales y planteamientos educativos sobre la colaboración.

simétricas; la visión compartida de los problemas que supone la posibilidad de generar nuevos puntos de vista, alternativas y soluciones creativas contextualizadas; estimular y reconocer la participación de cada miembro en el proceso de cambio, entre otros. Estos beneficios asociados con los procesos colaborativos de cambio y mejora en las instituciones educativas quedan sin contenido y se desvirtúan, si no los vinculamos con procesos de transformación educativa y social que contribuyan a establecer un sistema educativo transgresor en cuanto a la redistribución de las relaciones de poder y redefinición crítica de los valores nucleares que inspiran los modelos de enseñanza vigentes, como señala Lavié (2009;59)

Este es el sentido que toma el constructo “colaboración” desde los planteamientos de la Escuela Inclusiva. Es más, los estudios y literatura sobre el tema (Idol, Nevin y Paolucci-Whitcomb, 1994; Welch 1998; Parrilla, 1996; 2003; Parrilla y Gallego, 2001; Gallego, 2002; Moriña, 2005) señalan que una de las claves identificadas para promover y favorecer escuelas inclusivas es la creación y desarrollo de culturas y redes colaborativas en los propios centros educativos y con otras instituciones afines. Establecer una “cultura colaborativa” en los centros educativos requiere por tanto, el esfuerzo conjunto de todos los agentes educativos.

El nuevo papel a desempeñar por los agentes educativos (tanto profesores, profesionales, familias, y alumnos) implica superar una organización del aula y de la institución educativa viciado por el enfoque deficitario de la diferencia. Debemos ir avanzando hacia un enfoque colaborativo, propio de la escuela inclusiva, donde se valore y aproveche la riqueza de la heterogeneidad, pero como señala Arnáiz (2003; 142) “Las limitaciones de nuestro pensamiento sobre temas de desigualdad e injusticia condicionan nuestra actuación como docentes muchas veces más, que las causas públicas externas. Si este pensamiento no está en nuestro interior el éxito será muy difícil. Podemos estar hablando de inclusión pero en el fondo de nuestra conciencia estar en la exclusión”.

La colaboración educativa, como “prescripción saludable”, no se convierte por sí en acción mientras no se creen las condiciones favorables (tanto conceptuales como metodológicas) para que se desarrolle.

Por último, vivimos actualmente en la incertidumbre de si será posible seguir caminando hacia una Educación Inclusiva (Gallego, 2005), sin embargo, nos parece interesante pararse, revisar y analizar los esfuerzos y avances que desde muchos centros

y comunidades educativas se están haciendo en relación a este tema. Esta evidencia nos sirve para rearmarnos y afianzarnos en nuestras posiciones y argumentos a favor de una Escuela Inclusiva ante la tendencia fácil a criticar y descalificar de manera global la respuesta segregadora que la escuela ha venido dando a la diversidad.

2.- METODOLOGÍA

El propósito general de esta investigación es promover procesos de reflexión y acción interna en los centros sobre los procesos de inclusión/exclusión que se están produciendo dentro de los mismos y que permitan promover determinados cambios locales internamente diseñados y consensuados. La metodología que se está utilizando para la recogida de datos y desarrollo de proyectos locales se caracteriza por ser cualitativa en general y con la aportación de distintas perspectivas (descriptivo-narrativa y crítico-participativa). En concreto, el estudio consta de dos fases diferenciadas:

El diseño de investigación cuenta con dos fases diferenciadas:

Fase I: Descripción de barreras para la inclusión e identificación y priorización de Necesidades contextualizadas en cada centro. El objetivo de esta fase es doble. Por un lado, se trata de identificar barreras y ayudas para la inclusión dentro del marco escolar (a través de entrevistas narrativas en profundidad a profesores, alumnos y padres); y por otro la identificación y priorización de necesidades de cambio (utilizando técnicas como la observación de “momentos” de inclusión/exclusión; utilización de la foto y/o dibujos para que los alumnos identifiquen situaciones inclusivas y excluyentes; entrevistas focalizadas a padres, profesores y alumnos sobre procesos de inclusión/exclusión en el centro).

Mostramos un cuadro resumen de la recogida de datos en esta fase en los tres centros de la Provincia de Sevilla (utilizamos letras, para mantener la confidencialidad y el respeto al anonimato de los centros):

	Entrevistas Profesorado	Grupos de discusión profesorado	Grupo de discusión alumnado	Entrev. familias	documentos	Fotos / vídeos	Observaciones
CEPI “Z”	2	6	2	1	6	2	6
CEPI “X”	6	3	2	-	8	2	4
IES “Y”	5	4	1	1	1	3	-

Fase II: Desarrollo y gestión de proyectos locales de inclusión. El objetivo de esta fase es la elaboración conjunta y desarrollo de actividades que permitan emprender diversas transformaciones en los centros, orientadas a hacer de los mismos contextos educativos más inclusivos. Utilizando la recogida de datos de la fase anterior, y tras el análisis de necesidades identificadas en grupos de discusión, cada centro organiza espacios de formación (Talleres o Seminarios) e intervención (aula, nivel, ciclo) para diseñar y desarrollar su camino inclusivo.

En base a la priorización de necesidades que los centros han realizado en la fase anterior se procede a la puesta en marcha de estos seminarios. De este modo cada centro tiene la posibilidad de diseñar su propio camino inclusivo. La recogida de datos en esta fase se hace en base a: grabación y registro de actas y notas de campo de las distintas sesiones formativas; observaciones de la puesta en marcha de las propuestas diseñadas en los centros educativos; grupos de discusión, etc.

Para el análisis de datos, en ambas fases se ha tomado como referente la propuesta del modelo interactivo de análisis de datos cualitativos de Miles y Huberman (1994). En ese análisis de datos para facilitar el manejo de la información procedente de cada caso, y su posterior comparación se utiliza el programa de análisis de datos MaxQDA2. El sistema de categorías se caracteriza por ser mixto, siguiendo un proceso inductivo, incluyendo una codificación múltiple (descriptiva, evolutiva e interpretativa).

3.- RESULTADOS

Siguiendo el diseño de investigación señalado anteriormente, presentamos algunos de los resultados parciales de esta investigación en relación a la fase I de la investigación (ya que en estos momentos nos encontramos desarrollando la fase II), referidos al Centro de Infantil y Primaria “X”:

Esta podría ser una “fotografía” del centro:

CEIP “X”: Este centro se sitúa en una zona de la localidad de Sevilla, que forma parte de un proyecto urbanístico y social con necesidades de transformación social. Por su situación geográfica, en el cruce de distintas barriadas circundantes y cercano a viviendas de protección social en situación de ruina. Frente a los conflictos sociales que desembocan en el centro como el desempleo, la desestructuración familiar en gran parte

de las familias, problemas de adicción, violencia de género, etc. los profesores, y en particular el equipo directivo, se sienten comprometidos con toda esta problemática llevando a cabo programas y estrategias educativas que ayudan a los alumnos a minimizar tales situaciones.

Y esto algunos resultados:

1.- La participación de profesores, alumnos y padres ha sido desigual en esta primera fase de la investigación: entrevistamos a 6 profesores (entre ellos, la Directora, Jefe de estudios y Secretaria); dos entrevistas grupales a alumnos de 5° y 6° de primaria y ninguna a padres (el centro no cuenta con asociación de padres). La dificultad de establecer canales de comunicación entre escuela y familias es una de las necesidades más importantes detectadas por los profesores. El barrio donde se ubica el centro posee características asignadas a contextos en desventaja social como alta tasa de paro; número elevado de padres que no poseen estudios primarios; familias desestructuradas; viviendas de dimensiones reducidas y deterioradas, etc. La prioridad para los padres está relacionada con las necesidades básicas de subsistencia, por lo que la participación en la vida escolar del centro y el seguimiento de aprendizaje de sus hijos lo deja en manos del profesorado.

2.- Los contextos de inclusión son más relevantes que los de exclusión: el centro posee una marcada trayectoria en lo referente a la atención a la diversidad, por lo que están atentos a cualquier situación que genere situaciones de exclusión sobre todo entre alumnos y en contextos no formales.

Si algo tenemos que destacar de esta escuela es la gran diversidad de culturas que lo forman desde hace más de una década, principalmente existen colectivos pertenecientes a etnia gitana; inmigrantes de sudamérica y un número considerable de alumnos con discapacidad y n.e.e (necesidades educativas especiales). Ello ha obligado a la institución a plantearse la necesidad de dar respuesta a la diversidad desde planteamientos institucionales más que individuales, así se llevan a cabo una serie de programas para el apoyo en el desarrollo de las áreas del currículum y favorecer el crecimiento integral del alumnado como el aprendizaje por proyectos (metodología participativa e innovadora), programa de acompañamiento y otras medidas de refuerzo y apoyo educativo; proyecto de “escuela, espacio de paz” para el desarrollo de una óptima convivencia y ayuda a la resolución de conflictos entre alumnos; programa “contamos todos” para la igualdad afectivo-sexual; etc.

3.- A diferencia de otros centros participantes en la investigación, no es la atención a la diversidad una de las necesidades detectadas, como ocurre en los otros dos centros participantes de la Provincia de Sevilla. La necesidad más importante detectada es la relación y colaboración con las familias.

Como hemos señalado anteriormente, la necesidad unánimemente identificada por los profesores ha sido la de establecer cauces de participación entre familia y escuela. Los grupos de discusión que se crearon entre el profesorado para diseñar su “proyecto local de inclusión” estableció como línea prioritaria el desarrollo de actuaciones y planteamientos institucionales que dieran respuesta a esta necesidad.

El centro está actualmente en la segunda fase de desarrollo de la investigación, y están llevando a cabo actuaciones relacionadas con la respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo incorporar a los padres a la escuela? ¿cómo establecer relaciones colaborativas con las familias?. A estas cuestiones identificadas por los profesores en los grupos de discusión se han puesto en marcha distintas acciones con una clara orientación colaborativa y de participación de los padres en la vida escolar. Una de ellas, ha sido el colocar en el centro y en sitio visible para los padres, tres “cajas de participación” en las que los padres pueden tener voz para la mejora del centro escolar. Otra estrategia ha consistido en establecer formalmente en el Proyecto Educativo de Centro la prioridad de incorporar a los proyectos y programas educativos que se llevan a cabo, las familias. En la Etapa de Educación Infantil se ha contado con la participación de padres y abuelos que voluntariamente se han prestado a desarrollar junto con el tutor/tutora el proyecto curricular de investigación. Una vez por semana los padres acuden al centro para apoyar y colaborar en el desarrollo de la metodología por proyectos.

4. A MODO DE REFLEXIÓN

Para concluir esta comunicación, vamos a reflexionar acerca de algunas de las ideas que consideramos conveniente retomar de la experiencia desarrollada en este centro educativo.

A) **Sobre la metodología utilizada:**

- La importancia de establecer vínculos afectivos-profesionales entre investigadores y participantes:

Desde una perspectiva emancipatoria, la relación entre investigadores y participantes parte de la consideración del “otro” como sujeto activo en el proceso de desarrollo del estudio. Alejarnos de la relación experta y jerárquica que ha marcado los estudios cuantitativos nos lleva al polo opuesto: establecer y fomentar las relaciones colaborativas no sólo entre los participantes, sino hacerla extensiva a las relaciones entre participantes con distinta formación y experiencia: profesores, asesores, trabajadores sociales, investigadores.

- La conveniencia de sumergirse los investigadores en los contextos de estudio:

El “cuidado” y establecimiento de relaciones personales y profesionales en los centros facilita no sólo el acceso al mismo, sino a la “calidad” de la recogida de datos que hagamos. Las fases previas al desarrollo grueso del estudio son fundamentales, y más cuando intentamos desarrollar metodologías cualitativas. La confianza, el buen clima en las relaciones, la no interferencia e imposición de criterios en el desarrollo del proyecto supone una garantía para la participación y trabajo en el campo de estudio.

- La obligatoriedad del investigador de respetar los tiempos y dinámicas del propio centro:

El tiempo es un factor fundamental en el desarrollo de una investigación que no hay que malgastar, pero es necesario retomar la importancia de asumir los tiempos y dinámicas de desarrollo de la propia institución educativa, ajustándonos a ellos de tal forma que nuestra intervención no sea un requerimiento sino una ayuda al desarrollo de la propia institución. La “pérdida de tiempo” se convierte en una ayuda fundamental para establecer y afianzar las relaciones personales y profesionales, así mismo crea espacio de confidencialidad, complicidad y empatía con los participantes, que nos ayuda tanto a investigadores como a participantes a tener una visión más clara en su conjunto de la propia institución.

B) Sobre los procesos de mejora escolar

- La relevancia de desarrollar procesos formativos centrados en las necesidades institucionales:

Los primeros resultados del estudio en general señalan la necesidad de atender a todos los alumnos en un mismo contexto de aprendizaje, asegurando el aprendizaje de cada uno de ellos sin exclusiones curriculares, organizativas o didácticas. Cada vez más constatamos que el profesorado está preocupado por conocer metodologías que den

respuesta a todos sus alumnos, no sólo a unos pocos. La organización de los apoyos educativos, así como el desarrollo de estrategias educativas diversificadas se convierte en la pieza clave para desarrollar una escuela inclusiva. Sin embargo, en este centro, con larga trayectoria en la atención a la diversidad e incorporación de proyectos y estrategias innovadoras desde hace más de una década, la mejora de los procesos de comunicación entre familia y escuela está suponiendo una nueva vía de crecimiento y mejora de los procesos inclusivos ya puestos en marcha.

- La importancia de reconocer la “voz” del alumnado en los procesos de mejora.

“Escuchar” a los alumnos significa dar voz a un sector que tradicionalmente ha estado excluido de los estudios e investigaciones educativas. Los alumnos en este estudio han sido capaces de identificar situaciones y contextos de inclusión con claridad y argumentación inequívoca. El uso de sus argumentos y declaraciones en la investigación nos abre una nueva vía de colaboración entre alumnos, familias y escuelas.

5.- BIBLIOGRAFÍA

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.

ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona, Málaga: Aljibe.

CLARK, C.; DYSON, A. Y MILLWARD, A. (1999). Inclusive education and schools as organizations. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 37-51.

GALLEGO VEGA, C. (2005). Algunas claves para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Temáticos Escuela*. 13, 10-12

GALLEGO VEGA, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105

HUGUET, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En C. GINÉ, D. DURÁN, FONT & E. MIQUEL (coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial S.L., 81-94.

IDOL, I., NEVIN, A. y PAOLUCCI-WHITCOMB (1994). *Collaborative consultation*. Austin: PRO-Ed.

- LAVIÉ MARTINEZ, J.M. (2009). El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de la cultura colaborativa. Comunicación social ediciones y publicaciones.
- LENEY, T. (1999) “European Approaches to social exclusion”. En A. Hayton (Ed.). Tackling Dissaffection and social exclusion. London: Kogan Page, 33-45.
- MILES, M.B. y HUBERMAN (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Newbury Park, CA: Sage
- MORIÑA, A. (2005). Formación en colaboración para la diversidad. Bilbao: Mensajero.
- OLIVER, M. (1992) Changing the social relations of research productions?, Disability, Handicap and Society, 7 (2), 101-114
- PARRILLA, A. (Ed.) (1996). Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración. Bilbao, Mensajero.
- (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. Aula de innovación educativa, 121, 43-48.
- 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. Y SUSINOS, T. (2005) “La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas” Expte. 90/02 0000245 1 010112003. Informe de Investigación Instituto de la Mujer.
- PARRILLA, A. Y SUSINOS, T. (2007) “La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión (Cantabria y Sevilla)”. I+D+I 2004-07 del Ministerio de Educación y Ciencia. Ref.: SEJ2004-06193-C02-02/EDUC.
- PARRILLA, A.; MORIÑA, A. Y GALLEGO, C. (2008). Cuando la Escuela excluye: análisis de barreras escolares a la inclusión. En: J. Gairín y S. Antúnez. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Vol. 2, 2008 (CD-ROM), ISBN 978-84-7197-905-6
- WELCH, M. (1998). Collaboration: staying on the Bandwagon. *Journal of Teacher Education*, 49 (1), 26-37.