1 Una perspectiva amplia sobre el apoyo en el marco de una escuela inclusiva

Gerardo Echeita Sarrionandia
Cecilia Simón Rueda

La *inclusión educativa* es un proceso vinculado a la defensa de la dignidad e igualdad de todas las personas, como derechos inalienables, y a la meta de comprometer la acción escolar en la tarea de ayudar a superar las discriminaciones y compensar las desigualdades de distinto tipo que algunas sufren. Se trata de una tarea compleja en la que continuamente los centros y profesores transitan en un equilibrio inestable, en una especie de balanza en la que valores, principios, recursos y voluntades entran en juego, alimentando una serie de dilemas y contradicciones éticas y técnicas a las que se enfrentan día a día los profesionales y las familias y que, unos y otros, en la mayoría de los casos, tratan de resolver con los conocimientos, las actitudes y los medios que tienen a su disposición.

En este capítulo ofreceremos al lector, en primer lugar, una breve pero necesaria mirada hacia cómo entendemos la educación inclusiva, con algunas claves y condiciones necesarias para que los centros mejoren en esa dirección. Posteriormente profundizaremos en uno de los *ingredientes básicos*, como es el de mejorar y ampliar los apoyos que necesitan profesores y alumnos en un contexto escolar inclusivo. Reflexionaremos en torno a *qué entendemos por apoyo* en el marco de la inclusión educativa y qué elementos conforman este concepto multidimensional. En este libro nos centraremos, fundamentalmente, en aquellos apoyos, que siguiendo a Stainback y Stainback (1999), podemos considerar *naturales* y accesibles (las familias, los propios alumnos, los compañeros del centro y la comunidad) y que, por tanto, complementarán los apoyos de carácter más formal o profesional que puede tener a su disposición el profesorado para trabajar de forma eficaz con todos los alumnos y alumnas de su aula. En los capítulos siguientes del libro se desarrollarán ampliamente algunos de estos *apoyos naturales*.

1. Una breve mirada al concepto de inclusión educativa

Antes de adentrarnos en el significado de lo que entendemos por educación inclusiva, queremos resaltar el marco general desde el que hablaremos, porque con este término hacemos referencia a mucho más que a un compromiso general con la mejora educativa o a un elemento adicional a la hora de valorar la calidad de un sistema educativo como nos recuerda la propia UNESCO[1]. Estamos hablando de una cuestión que hace referencia a la esencia misma de un derecho fundamental.

El pleno ejercicio del derecho a la educación exige que esta sea de calidad y que asegure el desarrollo y aprendizaje de todos. Esto debe realizarse a través de una educación relevante y pertinente para personas de diferentes contextos y culturas, con diferentes capacidades e intereses. Para lograr este objetivo, la educación debe guiarse por los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades e inclusión, valorando la diversidad, fundamento de sociedades más justas y democráticas.

En definitiva, como ha resaltado recientemente Casanova (2011, p. 24) y nosotros compartimos, "la educación en una sociedad democrática o es inclusiva o no es educación".

En la medida en la que nuestros centros sean más inclusivos, estaremos reduciendo los procesos de *exclusión educativa* (en sus diferentes facetas a las que más adelante aludiremos), que con tanta frecuencia se configuran como antesala de la exclusión social. Si bien es cierto que la educación escolar es tan solo uno de los frentes para reducirla, nuestra responsabilidad como educadores es que lo que hagamos en nuestra escuela sea parte de la solución, y no parte del problema global de exclusión social que amenaza a tantas personas en todo el mundo.

Pero ¿de qué hablamos cuando nos referimos a la idea de una educación inclusiva? No disponemos de una definición consensuada internacionalmente sobre qué es la inclusión educativa (y es posible que este hecho haga más difícil su progreso). Sin embargo, sí existen una serie de elementos nucleares que, de una u otra forma, se reconocen como definitorios de la misma.

> *La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que busca abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (UNESCO, 2005, p. 13 y 15).*

1 http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7454&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Como cabe apreciar, *la educación inclusiva* hace referencia a un *concepto* y a una *práctica poliédrica*, por tanto, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que, por otra, no lo agota en su totalidad. Desde nuestro punto de vista, el trabajo de Ainscow, Booth y Dyson (2006), nos aporta un análisis coherente con esta realidad multidimensional de la educación inclusiva en sus facetas más cercanas al trabajo cotidiano del profesorado, al entenderla como un proceso encaminado a tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. Diferentes análisis, como el realizado por Escudero y Martínez (2011), añaden otras dimensiones de estudio (política, económica, ética...) que amplían significativamente los *vectores* a considerar al hablar de ella, pero que por razones de espacio no vamos a analizar en esta ocasión. Los elementos centrales de la definición que nosotros seguiremos son, entonces, los siguientes:

a) Tres dimensiones fundamentales e interrelacionadas: presencia, aprendizaje y participación

En primer lugar, la idea de *presencia* se refiere al lugar donde son escolarizados los alumnos. Nos referimos a la presencia de todos los alumnos y alumnas en centros y espacios educativos comunes, desde las actividades del aula hasta las actividades extraescolares. No es cuestión únicamente de *estar* en el centro ordinario, sino también de qué forma los alumnos están escolarizados en los mismos (si permanecen

o no con sus compañeros en el aula, si para determinadas actividades acuden a otra aula diferente a la de sus iguales...). Por otro lado, difícilmente podemos aspirar a que todos nuestros alumnos y alumnas aprendan a valorar la diversidad humana y a que la entiendan como algo valioso de la sociedad, si no aprenden a convivir con ella.

Por su parte, *aprendizaje* tiene que ver con el éxito académico y, por tanto, con la preocupación por que todos los alumnos de la escuela tengan el mejor rendimiento escolar posible en las diferentes áreas del currículo de cada etapa educativa establecidas para todos. Es importante resaltar una idea de éxito más amplia y comprensiva que la asociada al logro de buenos resultados en las pruebas estandarizadas que las Administraciones educativas suelen usar para evaluar ciertos rendimientos escolares. La idea de éxito debe de estar vinculada a la consecución de las *competencias básicas* e imprescindibles que facilitan la inclusión en la vida social y laboral (Coll y Martín, 2006; Ainscow y Miles, 2009). Por otra parte, esta dimensión está estrechamente enlazada con la de participación que se explica a continuación.

Respecto al concepto de *participación*, hay que decir, en primer lugar, que es en sí mismo complejo, pues tiene diferentes lecturas o planos. En este marco, vinculado a las dimensiones que estamos señalando, la entendemos como la preocupación por el bienestar personal y social del alumnado, lo que lleva a preguntarnos por la calidad de sus experiencias educativas mientras se encuentran en la escuela. Se trata de un concepto aglutinador del papel que desempeñan los afectos, las emociones y las relaciones en la vida escolar de los alumnos. Se vincula, por ello, a la idea de que el aprendizaje escolar tenga *sentido*, para lo cual las tareas de aprendizaje deben apoyar y fortalecer la autoestima y el sentimiento de valía personal de cada estudiante por lo que es, y no por lo que nos gustaría que fuese en comparación con alguna idea prototípica de lo que es un buen estudiante (Coll y Miras, 2001).

> *La participación en educación implica ir más allá que el acceso. Implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando. Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. Yo participo contigo, cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quien soy yo (Booth, 2002, p. 25).*

Estas tres dimensiones nos sirven también para entender el concepto de exclusión educativa con mayor amplitud. De esta perspectiva los procesos de exclusión educativa harían alusión a las situaciones y condiciones que, alternativamente, mantienen o generan *segregación escolar* (como opuesta a la presencia de todo el alumnado en espacios comunes), *fracaso y abandono escolar* (como opuesto al aprendizaje y rendimiento de todos los alumnos y alumnas) o *marginación* (como opuesto a la participación y el bienestar personal y social). La exclusión educativa, por lo tanto, no es un proceso simple sino igual de complejo e interdependiente que el relativo a la inclusión educativa con la que, por otra parte, se mantiene en constante tensión dialéctica. Esto es, el proceso de mejora de la inclusión educativa se produce en la medida que se reduce la exclusión (en alguna de sus tres facetas o en todas ellas), al igual que esta aumenta cuando disminuyen las situaciones y dinámicas incluyentes (ver figura 1).

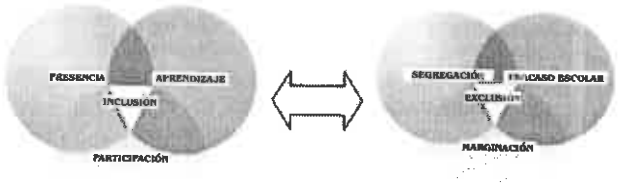

Figura 1. Relación dialéctica entre inclusión y exclusión escolar

b) Revisión de las barreras que limitan el ejercicio efectivo del derecho a una educación sin exclusiones

El concepto *de barreras* es clave en la perspectiva que estamos mostrando, pues con él hacemos referencia al conjunto de factores que limitan, o pueden llegar a limitar, la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas de un centro escolar determinado. ¿Dónde se encuentran estas barreras? Las barreras se pueden encontrar en los diferentes planos que conforman el centro escolar, es decir, en las *culturas*, las *políticas* y las *prácticas escolares* que, al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos, son las que generan o mantienen los procesos de fracaso escolar, marginación o exclusión educativa.

Así, podemos encontrar múltiples barreras en torno a la *cultura de una escuela* en el momento en el que esta, por ejemplo, no se percibe a sí misma ni se muestra como una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno de sus miembros es, de algún modo, valorado. De igual manera, cuando un centro escolar (profesorado, familias y alumnado), no comparte –cada uno a su nivel–, ciertos *valores inclusivos*, estamos frente a una realidad en la que difí-

cilmente podrán florecer prácticas educativas que acojan, respeten y valoren la diversidad del alumnado. Hablamos de las *políticas* del centro, para referirnos a la actividad de planificación educativa mediante la cual un centro escolar, a través de sus órganos de dirección y coordinación docente, concreta y organiza su trabajo docente, distribuye y ordena sus recursos materiales y humanos para llevar a la práctica determinadas intenciones educativas. A este respecto podríamos encontrar barreras en los planes generales del centro o en las medidas de organización y funcionamiento. Pensemos, por ejemplo, cuando las programaciones para un curso o de un área han sido elaboradas de forma parcial, apresurada o inconexa con otras afines, o cuando se hacen sin la mirada puesta en toda la diversidad del alumnado. También podríamos hablar de barreras en este plano cuando las estancias de coordinación resultan ineficaces o cuando los recursos disponibles se desaprovechan. En este mismo plano cabe reconocer una barrera singular, lamentablemente cotidiana en muchos centros, cuando el apoyo escolar se concibe exclusivamente como el trabajo que realiza cierto profesorado especializado designado a tal fin por la Administración pertinente.

Por último, lo que ocurre *en el aula* (el espacio final donde se concreta y desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje), también debe ser revisado para analizar aquellas prácticas que se configuran como barreras para el aprendizaje y la participación de algunos alumnos o alumnas. Así, por ejemplo, hablaríamos de barreras cuando las actividades no se diseñan pensando en las habilidades o capacidades de todos los alumnos, o cuando no se consideran diferentes formas de presentar la información, de motivar o de evaluar. Si no partimos de lo que saben los alumnos o no tenemos en cuenta las relaciones entre ellos o con el profesor, o si en estas relaciones grupales se prima la competición frente a la colaboración, también estaríamos frente a barreras que limitan la inclusión educativa.

Igualmente es necesario recordar que las barreras que debemos analizar no son solo aquellas que puedan limitar el aprendizaje y la participación de los alumnos, sino, también, las que afectan a la participación del profesorado y a la del resto de las personas que trabajan y conviven en un centro escolar. Así, por ejemplo, en el ámbito de la cultura de centro, si los diferentes profesionales no son los primeros en sentirse acogidos (ausencia de política de acogida a los nuevos docentes), valorados y respetados por los demás, difícilmente podrán desarrollar su trabajo en condiciones favorables para promover el aprendizaje y la participación de su alumnado. En el ámbito de la política de centro la descoordinación del trabajo, las relaciones de hostilidad, aislamiento, la falta de incentivos internos o externos son, entre otros, obstáculos o barreras que condicionan negativamente el trabajo docente y que impedirán cualquier iniciativa de innovación que se pueda plantear (ver figura,

2). En todo caso, para un análisis a fondo de este concepto, con ejemplos de lo que, en positivo cabría llamar, *facilitadores* para la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, debe consultarse el trabajo de Booth y Ainscow (2011).

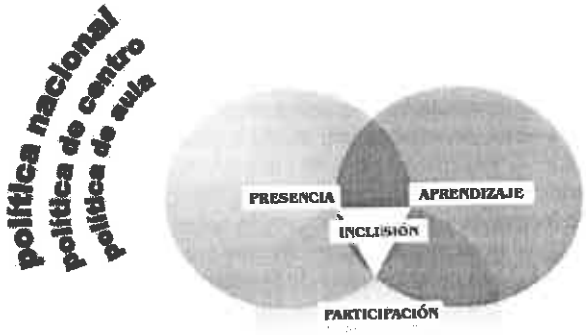

Figura 2. Facilitadores de la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

c) Preocupación especial por el alumnado más vulnerable

¿Quiénes experimentan barreras al aprendizaje y la participación en la escuela? Uno de los errores más frecuentes es confundir la inclusión educativa con una modalidad educativa de un determinado grupo de alumnos y alumnas, como pueden ser aquellos que se consideran *con necesidades educativas especiales* asociadas a discapacidad. La inclusión educativa se refiere a *todos* los alumnos y alumnas de la escuela. Sin olvidar lo anterior, la inclusión educativa dirige su mirada de forma particular a los alumnos vulnerables, término que preferimos utilizar en lugar del de *necesidades educativas especiales*, para evitar vincular las necesidades de atención a un grupo determinado y claramente delimitado de alumnos y que, generalmente, situamos bajo esta etiqueta peyorativa de *especial*. Porque son muchos los alumnos y alumnas que se encuentran en "*zonas de la vulnerabilidad*" o "*en riesgo*" (Castel, 2004), debido no solo a circunstancias o situaciones personales (estado de salud y funcionamiento personal, situaciones familiares y sociales, desarraigo, etc.), sino también por las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en los centros. Son estas barreras, que podemos

denominar *contextuales*, las que al interactuar de forma negativa con las condiciones personales de los alumnos les sitúan en las "*zonas de exclusión*" de las que estamos hablando. Si al hablar de *necesidades especiales* tendemos a dirigir nuestra atención más hacia las condiciones personales del alumnado, el término vulnerabilidad tiende a *iluminar*, a *hacernos ver* todos aquellos factores –barreras lo hemos denominado– contextuales que se encuentran, en una buena parte, puertas adentro de nuestra escuela y, en gran medida, bajo la responsabilidad docente.

Sin embargo, existe otro motivo importante que justifica la atención a esta población. El análisis de la respuesta educativa que se está dando desde el centro a estos alumnos y alumnas nos muestra con nitidez dónde se encuentran las barreras, así como los facilitadores del centro. De forma que cuando un centro analiza y reflexiona sobre las dificultades que tiene para que un alumno o grupo de estos aprendan y participen en la vida de la escuela de la misma forma que el resto de sus compañeros, los acuerdos a los que se llegue para eliminar esas barreras beneficiarán no solo a los alumnos que suscitaron la preocupación al profesorado, sino a todos los del centro.

d) La inclusión como proceso

La inclusión es un *proceso* de mejora escolar específico de cada comunidad educativa comprometida con él y, en consecuencia, es una tarea sin fin, continua, interminable, que insta a una revisión y análisis constante de lo que ocurre en cada centro. Por tanto, se trata de un *proceso* que se extiende en el tiempo y que debería formar parte de la dinámica escolar curso tras curso. Los procesos de revisión, innovación y mejora deben formar parte de esta dinámica, en el marco de la localidad en la que se encuentra cada centro, para responder cada vez con más equidad a la diversidad de su alumnado.

En todo caso, avanzar hacia un modelo de escuela en la que todos los alumnos y alumnas se sientan incluidos, es decir, que puedan hacer efectivo su derecho a recibir una educación de calidad en el centro ordinario que deseen, en igualdad de condiciones, tratando de hacerlo de modo que puedan tener el mejor rendimiento escolar posible en todas las áreas del currículo de cada etapa educativa y buscando que se sientan valorados, escuchados y reconocidos en sus grupos de referencia, no es una tarea fácil ni exenta de conflictos y dilemas, sino más bien todo lo contrario. De hecho cabría decir que el aspecto más definitorio de la naturaleza de este proceso es precisamente su *carácter dilemático*, en tanto en cuanto continuamente están en conflicto derechos individuales y decisiones escolares que nunca dejan satisfechos plenamente a todos. Por otra parte, la inclusión es una cuestión de valores, un ámbito en el

que los desacuerdos también son frecuentes. En definitiva, la educación inclusiva no es una innovación educativa sin más. Se trata de pensar y de tratar de llevar a la práctica una escolarización que, en esencia, fundamente los principios de una sociedad profundamente democrática, si compartimos el principio de que "*democracia es igualdad*".

> ...cada vez más he destacado una visión de la inclusión como un enfoque de principios respecto a la educación y la sociedad, como la tarea de convertir valores específicos en acciones. Si las acciones que fomentan la inclusión no están relacionadas con valores muy enraizados, es posible que representen una moda o sean la representación de un ánimo de mostrar conformidad (Booth, 2006, p. 213).

Para Booth (2006), estos valores se asocian, en principio (pues como reconoce se trata de una lista en desarrollo constante), con cuestiones como *equidad*, *participación* (implica libertad y valoración de los logros de todas las personas en las escuelas, es estar con los otros y colaborar con ellos, supone implicarse activamente e involucrarse en la toma de decisiones...), *comunidad* (las escuelas y las comunidades adyacentes deben sostenerse mutuamente), *respeto por la diversidad* (se requiere el reconocimiento y la valoración de diferentes identidades, de forma que se acepte a cada persona por quien es), *honradez*, *derechos* (derecho a una educación inclusiva, a los apoyos apropiados y a la asistencia a su escuela local), *alegría y sostenibilidad* (inclusión se conecta con el objetivo fundamental de la educación de preparar a los niños y jóvenes para seguir formas de vida sostenibles dentro de sus comunidades). Podemos entender la complejidad a la que se enfrentan muchos profesionales que, compartiendo el marco que estamos planteando, deben tomar decisiones imperfectas a la vista no solo de las necesidades educativas complejas de sus alumnos, sino también de los recursos o apoyos con los que cuenta para ello, en ocasiones escasos, a cuenta de políticas educativas no alineadas con la meta de una educación inclusiva. Por otra parte, lo que puede ser positivo y necesario para algunos alumnos (una organización de aula, una secuencia didáctica o determinado nivel de exigencia), puede ser superficial, desajustado o improcedente para otros con igual derecho a que su diversidad sea tomada en consideración. En este *dilema*, es incuestionable que todos deben perder algo, pero lo que es tremendamente injusto es que algunos siempre pierdan y sufran mucho más de lo razonable a cuenta de barreras que les discriminan en particular.

Por lo tanto, un forma de hacer progresar el compromiso ético y formal con una educación más inclusiva es profundizar en los conocimientos y procedimientos que nos permitan enfrentarnos con mejores garantías a los procesos de toma de decisiones que conlleva "*el dilema de las diferencias*", como algunos han denominado al proceso de in-

clusión educativa (Dyson y Millward, 2000; Norwich, 2008). Una de las condiciones necesarias para resolver estas tensiones, vinculadas a los dilemas y a los conflictos que aflorarán en cada centro en el transcurso de su propia concreción del proceso de intentar ser más inclusivos, es la capacidad y el compromiso de hacer del *diálogo igualitario* (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008; Flecha, 2009), una estrategia central a la hora de analizar evidencias y planificar mejoras. Debemos resaltar que, en ningún caso, cabe esperar una respuesta técnica, única o sencilla que resuelva estos dilemas. Lo esperable y necesario es reforzar el compromiso de las comunidades educativas para dialogar, negociar y reconstruir el alcance de sus decisiones en cada momento y lugar.

Llegados a este punto, la pregunta a la que trataremos de responder es ¿qué condiciones son fundamentales para que los centros puedan avanzar hacia la meta de construir una comunidad escolar más inclusiva?

2. ¿Qué necesitamos para avanzar?

> *En el aula se negocian objetivos contradictorios y múltiples tareas a un ritmo alocado; continuamente se realizan intercambios y surgen obstáculos y oportunidades imprevistas. Cada hora y cada día los profesores han de hacer malabarismos ante la necesidad de crear un entorno seguro y de apoyo para el aprendizaje, presionados por el rendimiento académico, la necesidad de satisfacer la individualidad de cada estudiante y las demandas grupales simultáneamente, así como por llevar adelante múltiples itinerarios de trabajo, de modo que todos los estudiantes, en momentos distintos de aprendizaje, puedan avanzar y ninguno se quede rezagado (Darling-Hamnond, 1997, p. 116).*

El trabajo de intentar atender a la diversidad del alumnado con equidad genera múltiples dificultades personales, sociales y profesionales a los docentes. Parte de esas dificultades tienen que ver, entre otras consideraciones, con el hecho de no saber cómo enfrentarse a determinadas situaciones educativas particularmente complejas, con la tensión emocional que acarrea trabajar bajo presión o con la falta de ayudas para llevar a cabo lo que podría funcionar. ¿Qué nos dice la investigación disponible respecto a cómo hacer frente a dichas dificultades? Mel Ainscow (2011), como director de un ambicioso proyecto realizado en las escuelas de la región de Manchester denominado "*Great Manchester Challange*", y orientado a mejorar la equidad en el rendimiento de los escolares de la región en todas las etapas educativas no universitarias, nos aporta algunas enseñanzas que no podemos desperdiciar, salvo que estemos dispuestos a dejarnos guiar por meras *ocurrencias* o creencias personales sin fundamento científico, como tantas veces critica, con razón, el profesor Ramón Flecha.

En primer lugar, *una evidencia incuestionable*: los centros disponen de mucho potencial que no aprovechan. "*Los centros saben más de lo que utilizan*" (conocimientos, experiencias, creatividad...). Este conocimiento, como señala el mencionado autor, "suele estar atrapado en algunas aulas", pero no se comparte con otros, y no necesariamente porque no se quiera, sino porque en muchas ocasiones no hay coordinación ni información sobre lo que saben hacer otros profesores. La forma en la que está diseñada la escuela impide, con frecuencia, compartir el conocimiento y las habilidades disponibles de muchos *compañeros* y, por tanto, prácticas escolares muy buenas, que pueden servir de punto de partida o estímulo a otros docentes, se quedan encerradas y desaprovechadas. En definitiva, tendemos a mirar más aquello que nos falta, que a valorar y aprovechar lo que tenemos.

En segundo lugar, se destaca como la acción estratégica de mayor importancia para hacer frente a los desafíos de mejora la calidad educativa para todos, la vinculada a *fortalecer la colaboración dentro y entre las escuelas*. Establecer mecanismos de colaboración entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (docentes, profesorado de apoyo, personal de administración y servicios, alumnos, familias, etc.), ha demostrado ser la estrategia más eficaz de todas las utilizadas para conseguir los más que notables progresos que han experimentado la mayor parte de los centros involucrados. Por otro lado, el apoyo entre las escuelas a la hora de compartir experiencias, es un recurso importante para ayudar a identificar necesidades de mejora y para reflexionar en torno a cómo podemos cambiar. Con todo y con ello, es importante resaltar que la colaboración es algo necesario pero no suficiente y que, por sí sola, no garantiza el desarrollo de políticas y prácticas escolares más inclusivas (Ainscow y West, 2008).

En tercer lugar, se ha puesto de manifiesto con claridad que para que esta colaboración sea efectiva es necesario la consolidación en los centros escolares de *un liderazgo distribuido*, esto es, compartido, con capacidad para aportar *visión*, ejercer *influencia* sobre la comunidad escolar, tener *determinación* y capacidad para *crear* las condiciones que faciliten, precisamente, el trabajo colaborativo del profesorado, esto es, los tiempos, los espacios, los incentivos y los apoyos necesarios para hacerlo eficientemente. Este liderazgo dentro de los centros escolares, se multiplica y expande cuando cuenta, además, con la *complicidad y el apoyo de las autoridades locales*, de forma que la colaboración pueda extenderse más allá de cada escuela y abarcar otros centros de la misma localidad, en el marco de lo que en el proyecto mencionado se han denominado "*familias de centros escolares*", unidos por aprovechar los conocimientos diferenciales de cada uno de ellos respecto a problemas o necesidades de otros dentro *de su familia*.

En último término, ha resultado crítico *el uso de evidencias* como un catalizador para la reflexión y la mejora de profesores y centros en relación con sus dificultades a la hora de querer ser más inclusivos. Se trata de recoger información y datos relevantes sobre aspectos importantes de la vida escolar que realmente preocupen a los profesores, a las familias o al propio alumnado, de modo que sirvan como punto de partida para la reflexión conjunta sobre cómo mejorar esa situación. Para ello, se pueden usar técnicas cualitativas y cuantitativas, de las más sencillas a las más sofisticadas, en función de la información que interese recoger y de la naturaleza del *problema*. Es en este marco en el que *escuchar las voces* de los alumnos y alumnas o de las familias adquiere un protagonismo que pocas veces ha tenido hasta ahora en el ámbito de la mejora escolar (Susinos y Ceballos, 2012). La finalidad de los datos es hacerse preguntas, reflexionar juntos y buscar *soluciones*, acordes con las posibilidades del contexto en cuestión.

Nosotros defendemos que el seguimiento de los principios y de las estrategias anteriores contribuye decididamente a que *el sueño* de una educación inclusiva, sea una realidad con nombres y apellidos. En este sentido, bien cabría decir que tales estrategias son *apoyos* imprescindibles para que el proceso de inclusión avance, asumiendo con ello una perspectiva más amplia y comprensiva que la simple visión de que el apoyo necesario es una cuestión de más profesionales, haciéndose cargo del *alumnado difícil*, y de más recursos económicos para pagar este sobrecoste. En todo caso lo que parece necesario es revisar esta cuestión con cierto detalle.

3. Concepto y tipos de apoyos en la educación inclusiva

Las formas de llevar a cabo el apoyo escolar dependen de la perspectiva educativa que se adopta hacia la diversidad escolar, como queda reflejado en la tabla 1 y en las palabras de Booth y Ainscow.

> *Cuando se cree que las dificultades (para aprender y participar) provienen de las "necesidades educativas especiales" de los niños, puede parecer normal pensar que el apoyo consiste en proporcionar más personal para trabajar con esos niños en concreto. Nosotros concebimos el apoyo desde una perspectiva mucho más amplia, como todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para responder a la diversidad (Booth y Ainscow, 2002, p. 123).*

Sin duda alguna, proporcionar *apoyo directo* en sus distintas facetas es una de las formas de aumentar la presencia, el aprendizaje o la participación de los niños o los jóvenes en la vida escolar. Pero es solamente una de las posibles. El *apoyo* también lo proporciona cualquier profesor o profesora cuando planifica las actividades pensando en todo su alumnado, siendo consciente de sus diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje, o cuando los estudiantes se ayudan entre sí trabajando cooperativamente. No menos valioso es el *apoyo* que se pueden prestar los profesores mutuamente, cuando, por ejemplo, deciden ayudarse en la programación de sus clases, observarse en alguna de ellas o cuando hay un grupo de docentes, más veteranos y expertos, organizados de forma que estén accesibles rápidamente para atender las consultas de los más noveles cuando estos se enfrentan a dudas o dificultades. También se genera un fuerte *apoyo* cuando se planifican actividades para lograr distintas formas de participación de las familias, en los diferentes aspectos de la vida del centro. Con todo ello, lo que ocurre sistemáticamente es que la necesidad de apoyo individual se reduce, el estrés del profesorado disminuye y los temidos procesos de inclusión educativa se hacen más llevaderos.

Finalmente hay un apoyo emocional de gran importancia cuando toda una comunidad educativa se siente participe de un proyecto educativo compartido y fundamentado en valores inclusivos y cada uno de sus miembros (estudiantes, profesorado, familias, comunidad escolar) percibe que es valorado y valorable lo que intentan hacer. Esas emociones son las que resultan imprescindibles en tanto que apoyo moral, cuando no siempre se consigue el máximo de nuestras aspiraciones. Tal vez estas emociones se aglutinan y expresan bien alrededor del concepto de *participación* y, por ello, no es extraño que algunos incluso prefieran utilizar este al de educación inclusiva. En este sentido, Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007, pp. 48-49) indican que el término de inclusión, al igual que le ocurre al de integración, podría sugerir una cierta pasividad, en este caso diríamos que por parte de los miembros de una escuela, mientras que el de participación, refuerza la noción de un sentimiento activo de "unirse a". La idea de participación es un derecho compartido por todos que, además, implica una responsabilidad recíproca.

En todo caso, son a estos *otros apoyos naturales*, como los ha denominado Stainback y Stainback (1999), a los que vamos a prestar atención en este libro, sin demérito de considerar ni valorar aquellos centrados en el trabajo directo con determinados alumnos o alumnas llevados a cabo, por lo general, por un profesorado considerado especialista en esa función. Para analizar con detalle esta última faceta, que nosotros no abordaremos en esta obra, pueden consultarse, sin embargo, los trabajos de Puigdellivol (2007) o de Huguet (2006).

Tabla 1. Concepción de los apoyos en diferentes perspectivas sobre la respuesta a las necesidades educativas de los alumnos desde la propuesta de Ainscow (1995) (Echeita y Simón, 2007).

Perspectiva individual o esencialista	Perspectiva contextual o educativa
• Solo el pequeño grupo de alumnos identificado como "especial" o diferente a la mayoría requiere ayuda especial. • Los apoyos tienden a organizarse en un esquema de "todo o nada". • Los alumnos que son considerados "especiales" tienen toda la ayuda especial que cada sistema educativo puede prestarles. • El resto del alumnado permanece en los centros ordinarios sin ningún sistema complementario de ayuda, y si lo hay es mínimo. No se presta ninguna ayuda extra al profesorado y a los centros que trabajan con alumnos "normales".	• Cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización. Por lo que los sistemas de ayuda y apoyo deben estar disponibles para todos los alumnos que lo precisen. • Los sistemas de ayuda y apoyo deben organizarse pensando que cualquier alumno puede necesitarlos y en diferentes momentos a lo largo de su escolarización.
• Las ayudas específicas que precisan los alumnos especiales se prestan mejor en grupos homogéneos de niños con idénticos problemas. • Las ayudas especiales se concentran en "escuelas especiales" o "clases especiales", o fuera del aula ordinaria, desde donde es posible ejercer una discriminación positiva, en la medida que se rentabilizan especialistas y recursos especiales. • La educación de este alumnado debe ser responsabilidad de un profesorado también "especial", en términos de conocimientos, destrezas y habilidades propias para trabajar con el mismo. • Se limita la responsabilidad del profesorado regular en su educación.	• Los profesores deben asumir la responsabilidad del progreso de todos los alumnos. Para ello deben organizarse sistemas de apoyo para que el profesorado pueda asumir sus responsabilidades con todo el alumnado. • La educación de todos los alumnos es responsabilidad del profesor regular del aula y no de un profesorado "especial". Si bien este debe contar con las ayudas y apoyos necesarios para dar una respuesta adecuada a las necesidades de todo el alumnado de su aula.

> Ha llegado, creo, el momento de la escuela-red y los proyectos educativos, circunstancia en la que el centro de enseñanza como tal pasaría a ser nada más y nada menos que eso, el centro, el nodo central, el nodo movilizador, en vez del perímetro o el recinto exclusivo, de proyectos más ambiciosas articulados en redes más o menos amplias, más laxas, más horizontales y menos jerárquicas, de geometría variable en vez de rígida predeterminada (Fernández-Enguita, 2007, p. 22).

Nuestra propuesta, en consonancia con la de otros colegas es, entonces, cambiar la visión estrecha de los apoyos para la inclusión educativa por otra, en la que esta función se concibe como el resultado de *tejer* y *sostener* en cada centro escolar una tupida y sólida *red* con distintos *nodos*, acometiendo cada uno de ellos funciones específicas pero contribuyendo todos, como red, a crear las sinergias y acciones necesarias para hacer frente a los dilemas y dificultades inherentes al compromiso por avanzar hacia una educación más inclusiva. En esta *red* tienen que estar los alumnos y sus familias, los propios compañeros y la comunidad con todos los servicios relacionados con la atención a la infancia y la adolescencia, pero también con los recursos comunitarios que todas ellas, en mayor o menor grado, tienen (medios de transporte, empresas, comercios, museos, servicios públicos, etc.), reforzando, asimismo, los vínculos entre comunidad social, política y educativa (Parilla, 2007, 2010). Sin duda alguna, también pueden estar en esa red otros centros escolares de la comunidad u otros distantes, toda vez que hoy las tecnologías de la comunicación facilitan la participación y la colaboración mutua, minimizando los problemas de la distancia de años atrás. Ahora bien, no es tanto la cantidad o diversidad de recursos de la red lo que resulta más importante, sino la capacidad de gestionar su funcionamiento conforme a las finalidades inclusivas señaladas. Sin duda, es este un ámbito en el que estamos necesitados de más conocimientos y experiencias (como la mencionada anteriormente del Reino Unido), y donde esperamos que la investigación ayude a precisar criterios y pautas de actuación útiles para una empresa compleja. Pero este conocimiento no nos debe encontrar parados, sino en *movimiento* e intentando abrir nuevos espacios de colaboración, apoyo y ayuda al interior de los centros docentes, así como entre estos y su comunidad, para mejorar la calidad de los procesos de inclusión educativa existentes.

En la tabla 2 se ha intentado resumir las propuestas que hemos avanzado anteriormente, sobre todo con la idea de que sirva como *organizador previo* de los contenidos que se irán desarrollando en los siguientes capítulos. En la tabla de doble entrada que hemos preparado aparecen, por un lado, los principales *actores o agentes* a la hora de ofrecer algún tipo de apoyo, bien sea a sus iguales o a terceros. No pretendemos dejar a nadie fuera, sino todo lo contrario, razón por la cual deben tomarse las propuestas y análisis como ejemplos y estímulos para pensar. En el otro eje hemos organizado los distintos *tipos de apoyos* que cada uno de ellos puede prestar. Con una finalidad meramente didáctica los hemos clasificado en dos. El primero relativo a la *mejora de la participación*, al *sentido de comunidad* y al *fortalecimiento ético*. El segundo relativo a los apoyos más directamente vinculados con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos.

Tabla 2. Un marco de referencia para una visión ampliada del apoyo escolar

ÁMBITOS / AGENTES	MEJORA DE LA PARTICIPACIÓN, DEL SENTIDO DE COMUNIDAD	MEJORA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
DIRECCIÓN PROFESORADO TUTOR O DE ÁREA PROFESORADO ESPECIALIZADO (PT, AL, "COMPENSATORIA") AUXILIARES TÉCNICOS EDUCATIVOS PERSONAL NO DOCENTE DE LOS CENTROS ESCOLARES	Participando en la acogida de nuevos miembros. Reforzando el sentido de equipo. Dando apoyo moral y seguridad. Aportando principios y elementos para la visión. Ejerciendo influencia.	Realizando observación mutua. Ofreciendo conocimiento específico en procesos o contenidos educativos. Creando espacios de docencia compartida. Dando apoyo directo específico a alumnos y alumnas. Facilitando momentos y espacios para la reflexión y el trabajo conjunto. Difundiendo experiencias. Facilitando la gestión del aula.
ALUMNADO	Participando en la acogida de nuevos compañeros. Participando en la mediación en conflictos. Reforzando las relaciones sociales: "círculo de amigos" "duados". Haciendo oír su voz a través de los procesos de consulta, comisiones...	Aprendiendo y enseñando a través del aprendizaje cooperativo. Participando en las juntas de evaluación. Ayudando en el manejo y aplicación de TIC.
FAMILIAS	Facilitando el sentido de comunidad. Dando apoyo moral, confianza, estima y consideración. Haciendo oír su voz. Contribuyendo a la creación de redes de familias. Siendo un miembro activo de la comunidad educativa. Participando en las AMPA y estructuras formales (consejo escolar), comisiones, aula, etc.	Apoyando en actividades en los diferentes ámbitos de la vida del centro (aula y centro en general). Participando como voluntarios en "grupos interactivos", entre otras actividades dentro del aula como apoyo adulto adicional. Apoyando en actividades fuera del centro. Apoyando a otras familias tanto desde aspectos prácticos a emocionales.

.../...

.../...

SERVICIOS EDUCATIVOS ESPECIALIZADOS (ORIENTACIÓN, SERVICIOS A LA COMUNIDAD, EDUCADORES Y/O MEDIADORES SOCIALES, INSPECCIÓN EDUCATIVA	Actuando como "amigos críticos". Dando apoyo moral y seguridad.	Asesoramiento y evaluación psicopedagógica. Observando el funcionamiento y la gestión de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Extendiendo la acción educativa a todos los espacios del centro (comedor, canchas deportivas, actividades extraescolares). Acompañando iniciativas para la investigación. Ayudando en la tarea de recopilar evidencias.
COMUNIDAD LOCAL (ASOCIACIONES, ONG, GRUPOS RELIGIOSOS, SCOUTS, ASOCIACIONES JUVENILES, AYUNTAMIENTO...)	Reforzando el sentido de comunidad educadora. Dando apoyo moral y confianza. Apoyo escolar y social externo. Participando en los consejos locales educativos. Implicándose en proyectos educativos de ciudad.	Ayudando a la diversificación de modos de enseñanza: aprender observando. Facilitando el aprendizaje servicio. Implicándose en la mejora escolar.
"OTROS" UNIVERSIDAD OTROS CENTROS ESCOLARES	Actuando como amigos críticos. Aportando asesoramiento y conocimientos expertos.	Facilitando estudiantes en prácticas. Apoyando la investigación en la acción. Compartiendo experiencias educativas, análisis e iniciativas.

La educación inclusiva es una invitación a realizar *un viaje hacia la mejora e innovación escolar*, toda vez que la misma no tiene cabida, -salvo en una versión de muy poco calado-, en los anquilosados centros que hemos heredado de una tradición educativa poco o nada proclive a reconocer y respetar, en un marco inclusivo, la diversidad del alumnado. Por ello, hay que ser muy conscientes de que no solo importa la *visión* de lo que queremos, sino que resulta estratégico, para que esta no se quede en pura ensoñación, capacitarse para implementar de forma continua y sostenida tales procesos de mejora e innovación. A este respecto parece necesario decir algo sobre esos conocimientos y destrezas, y si bien en este espacio no caben todos ellos con la profundidad que quisiéramos, al menos queremos dejar constancia de una de las competencias centrales para todos ellos y, por ello, también fundamental en la tarea que es el núcleo de esta obra, esto es, en la de implementar o mejorar los apoyos existentes para aumentar y fortalecer la *red* que se necesita.

4. Pararse a pensar. ¿Por qué hacemos lo que hacemos y no lo que decimos que tendríamos que hacer?

La primera condición indispensable para poder mejorar *la red de apoyos* –como cualquier otra innovación– es, precisamente, la de mantener sostenida en el tiempo una actitud básica de reflexión, análisis y cuestionamiento de la cultura moral del centro (Puig Rovira, Doménech, Gijón, Martín, Rubio y Trilla, 2012), así como de su organización, su funcionamiento y de las prácticas habituales al respecto. Sin dicha actitud y voluntad, o cuando esta resulta superficial, no es previsible esperar que puedan minimizarse los obstáculos y dificultades que, sin lugar a dudas, conlleva el desarrollo de cualquiera de los tipos de apoyo que reflejamos en la tabla 2.

Si la voluntad de trabajo es firme, entonces puede iniciarse el proceso de reflexión compartida que sustentará (o no) el camino de su implementación. Para ello, una consideración básica es la de asumir que el cambio institucional debe incidir, antes o después, en el conjunto del centro, entendido este como un sistema integrado donde *cultura escolar, política de centro* y *prácticas de aula* se apoyan en mayor o menor medida.

Sobre la base del anterior planteamiento, cabe ahora formular algunas *preguntas* que pueden estimular y facilitar el inicio de una reflexión colectiva sobre aspectos o contenidos que condicionan el desarrollo y consolidación de la red de apoyo por la que abogamos.

Hay que insistir que resulta fundamental saber organizar y dinamizar adecuadamente estos procesos grupales, y que no pueden darse por adquiridas las competencias necesarias para llevar de forma bien coordinada y productiva las sesiones de reflexión conjunta. El apoyo de *asesores externos* a modo de *amigos críticos* puede ser, en este punto, crucial. Los profesionales de la orientación educativa están en una posición envidiable para asumir este papel que, particularmente, vemos como mucho más positivo que otros que están ahora realizando, ciertamente a su pesar, en muchos casos (Galán y Echeita, 2011).

Las preguntas siguientes (ver tabla 3) pueden fácilmente convertirse en un formato tipo cuestionario o utilizarse como preguntas desencadenantes de la reflexión en un formato de debate abierto.

El proceso de debate debería ser, en coherencia, con los postulados de este libro, lo más amplio y participativo posible. En este sentido hay que prever la entrada, en un momento u otro, de las opiniones del alumnado y de las familias. Se deben cuidar las condiciones (momento, tiempo y lugar), para que pueda desarrollarse de la forma más positiva posible.

Si hay voluntad de avanzar, es muy importante *ir buscando consensos que unan*, bien sea sobre los análisis evaluativos realizados o sobre

las prioridades de lo que quepa realizar. No obstante, ha de tomarse como *normal*, e incluso positivo, la existencia de conflictos, discrepancias y ciertas *turbulencias* en el proceso de debate. En todos los casos lo básico es preservar la voluntad de mantener la dinámica de trabajo conjunto en pos de objetivos que se deben percibir como positivos para todos.

Los análisis que se puedan realizar tienen que permitir reconocer y resaltar, en primer lugar, todo lo positivo y valioso que el centro tenga al respecto o, dicho en otros términos, sus *fortalezas*. Cualquier análisis posterior sobre las *debilidades* existentes será percibido de forma distinta si solo se hiciera hincapié en estas últimas.

Los órganos de coordinación docente, en especial la *Comisión de Coordinación Pedagógica* (o equivalente), así como los Equipos o Departamentos de Orientación, están llamados a desempeñar un papel crítico en todo proceso de mejora. La figura de la *Jefatura de Estudios* y del *Equipo Directivo* en su conjunto, suele ser igualmente determinante a estos efectos, dadas sus funciones directas en cuanto a la organización docente global del centro.

Hay que recordar, por último, que hay muchos instrumentos de gran valor y utilidad para guiar esta reflexión individual y colectiva, sobre las múltiples dimensiones y cuestiones que están sistémicamente relacionadas con la implementación de una red de apoyos. Ya hemos mencionado alguna de ellas, como el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2011), pero hay otras igualmente útiles para esta finalidad.

Tabla 3. Algunas preguntas para la reflexión

Una manera de utilizar esta pauta es convertirla en un cuestionario con una escala, por ejemplo de 1 a 5, donde 1 signifique poco acuerdo o poco desarrollado y 5 mucho acuerdo o muy desarrollado o afianzado. Aquellos indicadores que proporcionalmente tengan menor valoración dentro de un equipo docente estarían mostrando dónde están las principales debilidades del centro y bien podrían ser aquellos aspectos por los que iniciar el trabajo de pensar cómo crear las condiciones que harán, a la larga, propicia y sostenible la implementación de los apoyos entendidos como aquí se han planteado.

PENSAR PARA ACTUAR

¿Estamos dispuestos a realizar algún tipo de indagación, con la participación de los implicados (profesorado, alumnado, familias, personal de administración), sobre los elementos clave del modelo de apoyo que desarrollamos en el centro y, en su caso, a poner en marcha planes para mejorarla?

¿Qué agentes y formas de apoyo (revisar tabla 2) tenemos mejor asentados en el centro?

CEFIRE VALENCIA

.../...

.../...

¿Por qué hemos conseguido afianzar y mantener estos aspectos positivos?
¿Qué agentes y formas de apoyo (revisar tabla 2) tenemos peor asentados en el centro?
¿Hay algunas de las propuestas del modelo propuesto (tabla 2) que no nos convencen? ¿Por qué razón? ¿Qué evidencias tenemos disponibles que sostengan nuestro escepticismo?
¿Estamos dispuestos a incorporar alguna de ellas a nuestra política de apoyos en el centro?
¿Cuál o cuáles parecen más factibles de llevar a cabo?
¿Quién puede ayudarnos a pensar o implementar la primera de las iniciativas que nos gustaría incorporar en el centro?

5. A modo de cierre

Cuando uno empieza a hacerse preguntas es fácil que ya no pueda parar de hacérselas, sea en relación con sus ideas y creencias hacia las mejores formas de contribuir desde la educación escolar a una mejor comprensión y valoración de la diversidad humana, o sobre cualquier otro aspecto de su desempeño profesional o vital. Nuestro convencimiento es que ello es lo esencial de un profesional comprometido y responsable, como los que se necesitan para que la educación inclusiva "baje del cielo de las ideas" a los hechos cotidianos en los centros escolares.

2 La participación de los alumnos como palanca en los procesos de transformación escolar

Marta Sandoval Mena

1. Introducción

La participación es un tema recurrente en la educación de nuestro país enmarcado en el artículo 27 de nuestra Constitución donde se expone:

"Los poderes públicos garantizarán el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores implicados" (apdo. 5).

"Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los Centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca" (apdo. 7).

Desde esta temática se han sucedido muchas referencias legislativas en torno a la participación de los padres y alumnos como uno de los principios rectores del derecho a la educación. Podríamos decir a nivel teórico, que la participación de las familias y alumnos es un principio consolidado, que a nadie le resulta ajeno ni extraño. No obstante, en la práctica, los centros no han sabido concretar las disposiciones normativas que contribuyen a avanzar hacia modelos de escuelas más democráticas (Arostegui, 2006; San Fabián, 1997).

En los últimos años, la importancia de la participación de los alumnos como protagonistas activos de su aprendizaje y educación ha resurgido con fuerza especialmente gracias a dos influencias teóricas complementarias. La primera de ellas, está relacionada con las competencias formativas básicas impulsadas por la Unión Europea en la denominada "estrategias de formación de Lisboa", difundidas en el año

2000[1] como herramienta para apoyar la democracia, los derechos humanos y la inclusión social. Se impulsa la educación a la ciudadanía que, lejos de considerarse como una inversión en los ciudadanos del mañana, consiste en acompañar a los estudiantes en el ejercicio cada vez más autónomo y sofisticado de sus derechos de participación. A pesar de que la formación como ciudadanos no puede ceñirse solamente al marco de la educación formal, es cierto que los centros escolares tienen un rol decisivo para aportar conocimientos y habilidades, valores y experiencias representativas de participación.

El otro planteamiento al que nos referíamos es a la educación inclusiva, tema central de este libro. Tal y como ha quedado definida en el primer capítulo, la participación del alumnado en la vida escolar, es una de las tres dimensiones en las que se articula ese gran objetivo de promover un cambio en la educación escolar que haga justicia con la diversidad de alumnos que aprenden, sin perder de vista ni excluir a aquellos que durante mucho tiempo han quedado fuera del sistema educativo o invisibilizados por unas prácticas educativas que tienden a concretarse en el alumnado falsamente considerado "normal". En este sentido, las visiones y perspectivas de aquellos alumnos y alumnas marginados, excluidos o en riesgo de fracaso escolar, son una potente palanca para el cambio en manos de equipos docentes comprometidos con la tarea de querer construir una escuela para todos.

No obstante, el énfasis de la participación de los estudiantes en el marco de la educación inclusiva, no es en absoluto un tema exclusivo de esta perspectiva. A lo largo de nuestra historia se han sucedido tendencias pedagógicas que han revalorizado el papel de los estudiantes en la escuela como la Institución Libre de Enseñanza nacida de los fundamentos de las escuelas democráticas (Dewey, 1946).

Mucho se ha dicho de los beneficios y ventajas de la participación activa de los alumnos en los centros escolares, que debe ser entendida como una condición que redunda en la mejora de su enseñanza, ya que, gracias a la participación, los alumnos tienen la oportunidad de llevar a la práctica valores educativos tales como, la ayuda mutua, la comprensión, el compañerismo, la cooperación, el respeto o la tolerancia. Además, se ha configurado como un elemento esencial para conocer el funcionamiento de las escuelas (West y Mujis, 2008). También, se trata de una variable determinante en la convivencia de los centros (Rodríguez Espinar, 1998) y uno de los rasgos que definen una escuela eficaz (Murillo, 2003), ya que las visiones de los alumnos sobre aquellos asuntos que les afectan (currículo, enseñanza, espacios escolares...), resultan esenciales en la construcción de escuelas eficaces.

1 Aunque sus objetivos no han sido conseguidos y se han prolongado en "la estrategia Europa 2020".

Apple y Beane (1999), señalan también un motivo aún más básico. Los estudiantes no pueden aprender a comportarse democráticamente en una institución que no les ofrece este tipo de experiencias, es decir, ¿cómo podemos esperar que nuestros estudiantes lleguen a ser jóvenes y adultos participativos si no les damos oportunidades para serlo en el centro escolar?

Lamentablemente lo cierto es que muchos alumnos, según afirma Hervás Avilés (2006), permanecen como receptores pasivos de todo lo que acontece en el marco escolar.

> "[...] cuando los estudiantes carecen de posibilidades para poder influir en su propio contexto de aprendizaje, adoptan un rol pasivo en el que esperan instrucciones en lugar de tomar decisiones, ejecutan en lugar de proponer, su actitud tiene un carácter reactivo en lugar de proactivo y creativo, se centran solamente en los contenidos y no en los procesos, atienden a la cantidad más que a la calidad de su aprendizaje, eluden responsabilidades en lugar de corresponsabilizarse, buscan culpables antes que lanzarse a resolver los problemas" (p. 85).

En este capítulo, en primer lugar, nos proponemos abordar la participación de los estudiantes haciendo un intento por aunar diversas aproximaciones conceptuales que nos permitan valorar de manera más completa las experiencias de participación que existen en los centros escolares. En segundo lugar, analizaremos aquellas formas de participación que tienen los centros para canalizar la implicación activa del alumnado. Por último, nos centraremos en las condiciones que facilitan o dificultan que los estudiantes puedan llegar a participar en las aulas y centros escolares.

2. ¿Qué entendemos por participación?

Como mencionamos en el primer capítulo, la participación es un concepto polisémico y multifacético que no resulta sencillo definir ni delimitar, ya que sus límites conceptuales están difusos. Al proporcionar un marco conceptual, este puede errar de incompleto, ya que la realidad dimensional que implica la participación de los estudiantes refleja un entramado de vivencias, expectativas, oportunidades y relaciones, difícil de clasificar.

Según Hernández (1994), cualquier acto de participación es un proceso social que comprende tres dimensiones simultáneas que se recogen en la figura 1: ser parte, tener parte y tomar parte.

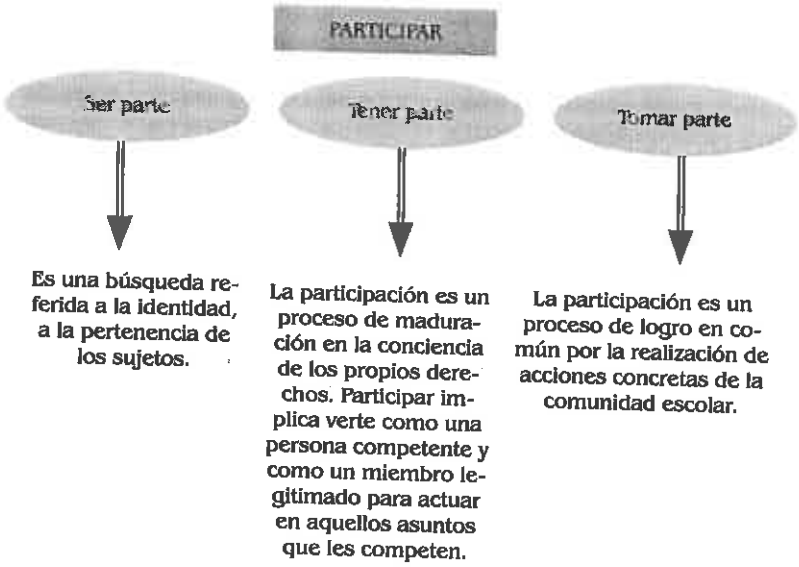

Figura 1: Marco para conceptualizar la participación de Hernández (1994)

Según esta autora, participar comprende, en primer lugar, el sentimiento de pertenencia, es decir, "ser parte"; en segundo lugar, considerarse maduro y competente para participar, es decir, "tener parte" en la organización y, por último, "tomar parte" en las decisiones en algún aspecto de la institución escolar.

Para aterrizar en el marco escolar, resulta ilustrativo sintetizar los distintos significados posibles que tiene la participación de los estudiantes dentro de los muros de la institución educativa partiendo de las aportaciones realizadas por Booth (2006) y Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007). El primer autor sostiene que:

> "La participación en educación implica ir más allá que el acceso. Conlleva **aprender con otros y colaborar con ellos** en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una **implicación activa** con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo con relación a la educación que se está experimentando. Pero la participación también implica **ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado** por esto mismo. Yo participo contigo, cuanto tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quien soy yo" (p. 2).

De forma semejante, Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007) componen su Marco de Referencia para la Participación con tres consideraciones: 1) Participación y acceso: "estar ahí". 2) Participación y colaboración: "aprender juntos", y 3) Participación y diversidad: "reconocimiento y aceptación".

Desde nuestro punto de vista, la participación del alumnado contempla cuatro significados diferentes pero no excluyentes: la presencia de estar en los espacios comunes del aula y del centro, el bienestar emocional, el apoyo o ayuda y, por último, la implicación en la toma de decisiones. A continuación explicaremos cada uno de estos significados, para que tengan sentido para el lector.

Presencia

En ocasiones la participación de los alumnos se contempla cuando estos están presentes en ciertos foros y canales de participación del centro. Por ejemplo, cuando acuden a las juntas de evaluación o cuando asisten a actividades complementarias o extraescolares. Desde esta interpretación se participa cuando se está presente aunque a veces el rol sea pasivo. Más allá del rol que se ejerza, la presencia de los alumnos puede indicar, en casos, ausencia de barreras físicas y de comunicación, que pueden constituir pasos iniciales decisivos para poder participar.

Bienestar emocional

Esta concepción se relaciona con el sentimiento que tienen los alumnos de pertenecer a un grupo y al establecimiento de interdependencia con sus compañeros. Es lo que Booth (2006) se refiere cuando señala que la participación implica *"ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por eso mismo"*. Esta forma de comprender el concepto ha surgido como resultado de varios estudios que han analizado los procesos de integración educativa, en los que se ha puesto de manifiesto que muchos alumnos considerados con *Necesidades Educativas Especiales*, a pesar de estar "presentes", sus relaciones de compañerismo y amistad eran escasas y por lo tanto su sentimiento de pertenecer a un grupo-clase era mínimo (Moriña, 2010). Para fomentar un ambiente que propicie el bienestar emocional de los alumnos es necesario que se favorezcan por un lado, las relaciones significativas de los alumnos y, por otro, que se adapten las actividades del centro para que ninguno se sienta aislado o excluido.

Ayuda/apoyo

También la participación está relacionada con la capacidad de los alumnos para apoyar y recibir apoyo, y, en definitiva, "aprender juntos". Es una realidad contrastada que los estudiantes son recursos valiosísimos para dar apoyo académico y social. Es una magnífica manera de conseguir que los alumnos se sientan útiles, al tiempo que se fomenta la creatividad, el compañerismo, la ayuda entre iguales y la autoestima, como veremos con detalle en el capítulo 3.

Toma de decisiones

Para muchos autores, la auténtica participación se refleja desde esta interpretación (Hart, 1993; Santos Guerra, 1997), como *"la capacidad para*

expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive" (p. 32). Para Santos Guerra (1997), "*participar es [...] intervenir en las decisiones, controlar procesos, intercambiar experiencias*" (p. 8). La participación así entendida se convierte en un componente básico para la acción.

3. Niveles de participación

Sin duda, a pesar de las interpretaciones del término que asumamos, los grados y matices de participación son variables. Varios autores han hecho esfuerzos en clasificar dichos niveles de participación (Hart, 1992; Trilla y Novella, 2001; Shier, 2001).

En este sentido, Roger Hart (1993) ofrece en su "*escalera de participación*" (Tabla 1) distintos grados de implicación de los alumnos en función de su rol y de los apoyos adultos. Esta nivelación está pensada para analizar la participación en proyectos sociales y/o educativos.

1) Manipulación	Es el nivel más artificial de participación. Los adultos utilizan a los niños para transmitir sus propias ideas o mensajes. Por ejemplo, cuando se utilizan dibujos que han hecho los niños bajo las instrucciones o directrices de los adultos para ilustrar conceptos que estos últimos interpretan.
2) Decoración	En este escalón similar al anterior, los adultos utilizan a los alumnos para promover una causa o fin. Por ejemplo, cuando en el día de la paz los alumnos cantan una canción que en la mayoría de los casos no comprenden ni han elegido.
3) Política de forma sin contenido	El tercer peldaño, según Hart, continúa dentro de las formas inaceptables de participación. Este peldaño hace referencia a aquella actuación de los niños como "fachada", utilizada muchas veces para impresionar a políticos o a la prensa. Un caso común de este fenómeno se produce cuando en debates públicos o conferencias de niños, los adultos seleccionan a aquellos que son más elocuentes sin dar oportunidades para que el proceso de selección lo lleven a cabo los mismos niños y niñas a quienes supuestamente representan.
4) Informados	Sería el escalón que refleja proyectos en los que los alumnos son informados, aunque se planifican y dirigen por adultos.
5) Consultados e informados	En este nivel los proyectos son dirigidos por los adultos pero los menores pueden involucrarse activamente en la medida en que entiendan el proceso y sean consultados.
6) Iniciado por los adultos, con decisiones compartidas con los niños	En este grado, las decisiones se toman de manera conjunta entre los adultos y los estudiantes, por tanto, existe una relación de igualdad. Para que este tipo de proyectos funcione, es necesario que los niños o jóvenes se impliquen en todo el proceso.

.../...

.../...

7) Iniciado y dirigido por niños	Este penúltimo peldaño de la escalera de la participación, se da cuando los niños deciden qué hacer y los adultos participan como apoyo si es que los estudiantes lo solicitan. Un ejemplo de estos proyectos puede observarse cuando los niños y niñas solicitan un espacio para reunirse, jugar o realizar cualquier actividad.
8) Iniciado por niños, con decisiones compartidas con los adultos	En este nivel los alumnos dirigen y gestionan los proyectos. En muchas de estas iniciativas también participan adultos pero en la medida en que los alumnos acuerden.

Tabla 1. La escalera de participación Hart (1992).

A partir de esta clasificación, es sencillo darse cuenta del grado de matices tan sutiles que puede existir entre un escalón y otro para conseguir experiencias de participación más activas. En este sentido, el autor destaca que, en cualquier proyecto, lo más importante es ofrecer a los estudiantes la oportunidad de elegir si desean participar o no, en el caso que el centro fomente experiencias participativas, y hasta qué punto quieren implicarse. Para el autor, participar de alguna forma es más importante que participar al máximo nivel. Aunque desde nuestro punto de vista los primeros tres escalones, inaceptables para Hart, no estarían dentro de lo que comprendemos por participación.

Por otra parte, Trilla y Novella (2001) establecen cuatro niveles de participación en el ámbito escolar basados en el grado en que los profesores apoyan o favorecen las iniciativas de los alumnos y se hacen eco de sus voces en el escenario escolar.

NIVELES DE PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA ESCUELA	
Participación simple	Los maestros asumen completamente la gestión y el desarrollo de la actividad. Los alumnos realizan las tareas propuestas por los adultos.
Participación consultiva	Los maestros, después de haber escuchado los intereses de los alumnos, organizan la actividad. Los alumnos realizan las tareas propuestas por los adultos.
Participación activa	Los alumnos intervienen en la gestión y el desarrollo de la actividad. El maestro facilita la acción del alumnado.
Meta-participación	Los alumnos asumen el protagonismo desde el inicio de la actividad, exigiendo y generando nuevos espacios de participación. El maestro fortalece las iniciativas de los alumnos y les concede niveles de gestión de la vida en el aula.

Tabla 2. Niveles de Participación (Trilla y Novella, 2001, p. 91)

Otro sistema de clasificación lo aporta Shier (2001). Este autor recoge cinco posibles niveles de participación, en función de tres grados de compromiso adulto: apertura, oportunidad y obligación. Partiendo de este modelo, se pueden plantear iniciativas de participación muy variadas en virtud de diferentes niveles, momentos y contextos y, así, surge

una secuencia lógica de quince preguntas, reproducidas en la Figura 2, que pueden ser útiles como indicadores que ayuden a planificar y diseñar actividades de participación.

NIVEL DE PARTICIPACIÓN	APERTURA	OPORTUNIDAD	OBLIGACIÓN
a) Los estudiantes son escuchados	¿Estamos preparados para escuchar a los estudiantes?	¿Procedemos de manera que nos permita escuchar a los estudiantes?	¿La política escolar establece el requisito de que los estudiantes deben ser escuchados?
b) Los estudiantes son incitados y ayudados para expresar sus puntos de vista	¿Estamos preparados para apoyar a los estudiantes a expresar sus puntos de vista?	¿Disponemos de ideas y actividades para ayudar a los estudiantes a expresar sus puntos de vista?	¿La política escolar contempla el requerimiento de apoyar que los estudiantes expresen sus puntos de vista?
c) Los puntos de vista de los estudiantes son tomados en cuenta	¿Estamos preparados para tomar en cuenta los puntos de vista de los estudiantes?	¿Nuestros procesos de toma de decisiones permiten tener en cuenta los puntos de vista de los estudiantes?	¿La política escolar establece que los puntos de vista de los estudiantes tengan el peso debido en la toma de decisiones?
d) Los estudiantes están implicados en los procesos de toma de decisiones	¿Estamos preparados para dejar entrar a los estudiantes en nuestros procesos de decisión?	¿Hay un procedimiento que permite a los estudiantes participar en los procesos de decisión?	¿La política escolar contempla el requerimiento de apoyar que los estudiantes expresen sus puntos de vista?
e) Los estudiantes comparten poder y responsabilidad de tomar decisiones	¿Estamos preparados para compartir algo de nuestro poder con los estudiantes?	¿Hay un procedimiento que permite a los profesores y estudiantes compartir poder y responsabilidad de decisión?	¿La política escolar requiere que los agentes educativos y los estudiantes compartan poder y responsabilidad de decisión?

Figura 2: Diagrama de escalera de participación de Shier (2001), adaptado por Nieto (2008)

Asimismo, este diagrama resulta un buen esquema inicial para señalar y valorar aquellas barreras que puedan aparecer en los centros educativos estructuradas en: actitudes favorables (apertura), posibilidades reales del centro para poder hacerlo (oportunidades) y la política escolar que haría referencia a las orientaciones legales de nuestro sistema educativo y organizativas de los centros (obligaciones).

4. Ámbitos y formas de participación

Durante años hemos enseñado a nuestros alumnos a ser pasivos ("obedecer y callar"). Nuestros alumnos perciben que viven en instituciones que no dan cabida a sus iniciativas y que no promueven su activa implicación. Se ven como consumidores de un servicio controlado por el profesorado en lugar de considerarse agentes activos con pocas posibilidades de transformar la dinámica escolar (Granizo, 2011; Martínez y Arostegui, 2001). La creación de falsas expectativas sobre la participación, la frustración que se deriva de ellas, las contradicciones entre los discursos y la realidad participativa del día a día, son aspectos que sin duda han activado en nuestros estudiantes sentimientos de rechazo o escepticismo para participar.

Una de las cuestiones que inicialmente deberemos contestar hace referencia a si se puede enseñar a participar. La respuesta a esta cuestión es rotundamente afirmativa. Sabemos que a participar se aprende, que es una capacidad que no se produce naturalmente y, especialmente el aula y el centro son marcos idóneos para el desarrollo de este aprendizaje.

Como señala Thomson (2007, citado por Susinos y Ceballos, 2012) la democratización de las estructuras de participación y gestión en los centros proporciona una ocasión única para el aprendizaje experiencial de los procesos de decisión democrática.

A nivel organizativo, los centros y las aulas deberían brindar oportunidades para que los alumnos asuman responsabilidades de distinta índole. Por ejemplo, en la etapa de Educación Infantil, los alumnos pueden adquirir responsabilidad en la ordenación de sus lugares de trabajo o rincones, en el cuidado de las plantas, alimentación y actualización del calendario, evaluación de su trabajo y de la dinámica del aula, etc. En Educación Primaria, se les puede involucrar en el establecimiento de normas, organización de recreos y juegos, etc. En la etapa de Educación Secundaria, los estudiantes pueden involucrarse en la colaboración de las normas de convivencia y consecuencias asociadas a su cumplimiento o incumplimiento y proponer sugerencias al consejo escolar para evaluar la dinámica de las clases, entre otros aspectos.

Los alumnos aprenden la responsabilidad democrática a través de su experiencia, participando en las decisiones que les afectan, observando la conducta de los adultos, y asumiendo, como hemos mencionado, responsabilidades. Una enseñanza realmente formadora promueve la participación activa y sistemática de los estudiantes a partir de la reflexión y el diálogo, lo que les va a permitir dar a conocer sus preocupaciones y constituirse como sujetos críticos, emancipados y comprometidos. Es decir, la participación es una dimensión que sólo puede llevarse a cabo si el centro genera experiencias cotidianas y sistémicas para poder hacerlo a todos los niveles.

La participación en la escuela depende de la forma y el grado de implicación de los estudiantes en distintos ámbitos, como: la gestión del centro,

las actividades académicas o las actividades extraescolares. En relación con la gestión, los alumnos pueden implicarse en tareas de mantenimiento de las instalaciones del centro, así como de la gestión de servicios, la biblioteca, el patio, etc. En el ámbito curricular, los alumnos pueden participar en la concreción de los contenidos de las áreas y materias, participar en la enseñanza de contenidos a compañeros, evaluar la programación, de sus profesores o del funcionamiento general del centro. Finalmente, las actividades extraescolares programadas desde el centro, pueden dar la oportunidad de establecer relaciones con personas de distintos contextos, de experimentar diferentes roles y de desarrollar otras habilidades y competencias.

Las posibilidades de participación en los centros educativos pueden ser numerosas. Sin pretender ser exhaustivos y con el fin de ilustrar algunas de ellas, se ha elaborado un conjunto de indicadores por ámbitos (académico, organización y gestión y comunitario-extraescolar) que son recogidos en la tabla 3.

ÁMBITOS	INDICADORES DE PARTICIPACIÓN DEL CENTRO
Académico	– Los alumnos pueden elegir temas de estudio de cada materia. – En las tutorías, se tiene en cuenta los temas que desean tratar los estudiantes en tutoría. – Los profesores consultan a los alumnos sus conocimientos previos y sus intereses en las distintas asignaturas. – Los profesores les informan sobre los objetivos y evaluación de las asignaturas. – Se organizan actividades donde se promueven las implicaciones de los estudiantes en actividades de apoyo académico a compañeros.
Organización y gestión	– Todos los alumnos tiene oportunidades para explicar algún contenido. – Los alumnos pueden evaluar de forma sistemática la dinámica de las clases. – Se realizan asambleas de clases para intercambiar opiniones sobre aspectos importantes. – Se consulta a los estudiantes sobre la gestión de las normas del aula y del centro. – Los alumnos evalúan el funcionamiento del aula de forma periódica. – Existen asambleas para tratar temas que interesan a los alumnos. – Se da información al alumnado sobre los temas a tratar previamente a la celebración de los consejos escolares o reuniones. – Los alumnos pueden estar implicados en las comisiones de convivencia del centro, comisiones de disciplina u otras. – Se implica y difunde al resto del alumnado la información que se maneja en las reuniones del consejo escolar y en otras. – Se da la oportunidad en tutoría o en otras clases para debatir problemas de la dinámica de clase que los alumnos quieren abordar. – Existen foros de discusión presencial y/o virtual para abordar sucesos escolares con participación del equipo directivo. - Se ofrece oportunidades para que los alumnos puedan ejercer distintas funciones en el centro como ayudante de biblioteca, o vigilante, alumno mediador etc.

.../...

.../...

Comunitario-extraescolar	– El centro escolar permite que los estudiantes se puedan reunir en horario no lectivo en sus aulas u otros espacios. – Los alumnos están implicados en aspectos de las fiestas (limpieza, gestión de música, etc.) que se organicen. – Los alumnos organizan distintos eventos y fiestas. – Se ofrece apoyo para que los estudiantes puedan reunirse y diseñar los planes de mejora en la comunidad. – Se consulta a los estudiantes sobre aspectos de las actividades extraescolares. – Se informa de las posibilidades de participación en el barrio dentro de asociaciones.

Tabla 3. Indicadores de participación en los centros por ámbitos.

En la actualidad, los canales que han encontrado los centros para ofrecer distintas alternativas de experiencias de participación se exponen a continuación (ver figura 3).

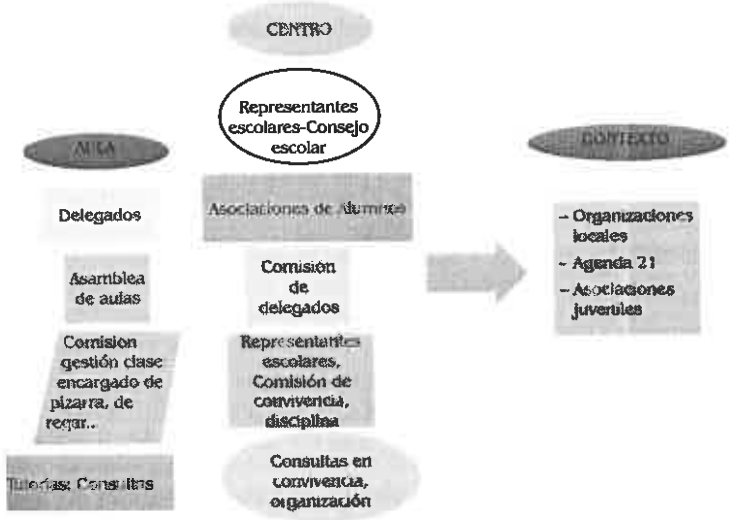

Figura 3: Formas de participación de los estudiantes en educación

a) Los delegados

Uno de los canales formales que tiene la escuela para brindar la participación del alumnado es a través de los delegados y delegadas. Su constitución y funciones se concretan en los reglamentos orgánicos de los centros de Educación Infantil y Primaria e institutos de Secun-

daria desarrollados en las distintas Comunidades Autónomas, aunque todos ellos muestran un alto grado de semejanzas. Con el fin de evitar extender el número de páginas de este capítulo citando los artículos mencionados, hemos revisado la normativa en distintas Comunidades Autónomas para sintetizar las funciones generales que se les atribuyen a los delegados, tanto en la etapa de Educación Primaria como en la de Educación Secundaria.

Funciones de los delegados en Primaria	Funciones de los delegados en Secundaria
– Ejercer la representación del alumnado de su clase. – Preparar y convocar; junto con el Subdelegado, las reuniones de la Asamblea de clase. – Presidir con la colaboración del Subdelegado, las reuniones de Asamblea de clase. – Hacer llegar la propuesta de la Asamblea de clase, junto con el Subdelegado, al tutor, al profesorado de la clase o al Jefe de Estudios. – Tomar parte en la Junta de Delegados y asistir a cuantas reuniones fuera convocado. – Recoger los acuerdos de la Asamblea de clase y hacer propuestas a la Junta de delegados. – Informar a sus compañeros de lo tratado en la Junta de Delegados. – Preocuparse y velar por el buen uso de las instalaciones del aula y del centro. – Recibir información general de su curso en las sesiones de evaluación.	– Colaborar con el tutor y con la junta de profesores del grupo en los temas que afectan al funcionamiento de este. – Cuidar la adecuada utilización del material y de las instalaciones del IES. – Colaborar con los profesores y con los órganos de gobierno del IES para el buen funcionamiento del centro. – Fomentar la convivencia entre los alumnos del grupo. – Exponer a los órganos de gobierno y de coordinación didáctica las sugerencias del grupo al que representan.

Tabla 4. Funciones del delegado/a en las etapas de Primaria y Secundaria

En cualquier caso, sabemos que la regulación normativa de la participación no garantiza que esta se lleve a cabo, pudiendo estar enmascarada por planteamientos meramente formales. En general, los delegados tienden a ser un recurso desaprovechado en los centros educativos que no parece funcionar fuera de las primeras sesiones en las que se suele crear expectación entre los estudiantes por los cargos electos. Una vez elegidos, en muchos casos solo participan en experiencias puntuales en las actividades extraescolares o en las juntas de evaluación.

En sentido contrario, destaca la experiencia llevada a cabo en el IES Severo Ochoa de Madrid (Arribas y Roura, 2007), en la que realizaron un proyecto de formación de delgados como elemento de la comisión de convivencia del centro. En él se confeccionaron materiales para que

los delegados pudieran desarrollar sus tareas de forma más autónoma y trascendente.

En esta línea también constituye una buena experiencia la de seis institutos de nuestro país que trabajaron en un Proyecto ARCE[2] centrado en la elección de los delegados y sus funciones, el papel que deben jugar en las sesiones de evaluación, la junta de delegados y la elección de los representantes del alumnado en el consejo escolar (http://seiscentros.ning.com).

b) Consejos escolares

El consejo escolar es el órgano propio de participación en el centro de los diferentes sectores de la comunidad escolar. La posibilidad de los alumnos para influir en las decisiones y acuerdos del consejo escolar ha sido prácticamente nula, por ello es ampliamente conocida la caracterización que Elejabeitia (1987) aplicó para referirse a los alumnos en los Consejos Escolares como los "*convidados de piedra*".

Según Martínez Montero (2006), si se consultan los temas que componen las órdenes del día de las reuniones del consejo escolar, los temas propuestos no provienen en ningún caso de los alumnos. Asimismo, en esta investigación se pone de manifiesto que la participación del alumnado en las elecciones del consejo escolar oscila en torno al 50% en centros públicos y de 60% a 79% en los centros concertados. Sin duda, una de las razones que explica este hecho en ambos tipos de centros es la falta de información suficiente y fiable que les dificulta o impide poder emitir juicios y situar los problemas adecuadamente, lo que implica, a su vez, grandes dificultades para llegar a acuerdos internos y formular propuestas colectivas.

En el estudio realizado por García Gómez y González (1998) sobre la participación de estudiantes de secundaria en los consejos escolares, se destaca que los estudiantes no están organizados lo que conduce a que las decisiones y discusiones que tienen lugar en el consejo escolar no lleguen al alumnado que no es miembro de este órgano.

c) Asambleas

La asamblea es el momento escolar diseñado para que los alumnos y profesores puedan intercambiar opiniones de todo aquello que les parezca pertinente para optimizar la convivencia y la dinámica del

2 Este programa tiene como finalidad fomentar cauces de colaboración que permitan el establecimiento de **agrupaciones o redes de centros educativos e instituciones públicas del ámbito de la educación (Programa ARCE), ubicados en diferentes Comunidades Autónomas o en las ciudades de Ceuta y Melilla.**

aula. Mediante las asambleas se desarrollan habilidades comunicativas: respeto a las intervenciones, habilidad de escucha, conocimiento de las normas de comunicación, etc. El correcto funcionamiento de las asambleas depende de su organización y de los hábitos que se constituyen para llevarlas a cabo.

En este sentido, hay múltiples experiencias valiosas. Una de ellas es la que se ha realizado en el CEIP "Andrés de Cervantes" de Cabra (Córdoba), en el que el profesorado inició en el curso 2002-2003 un grupo de trabajo al que denominó "Educación en valores", que aún perdura. En este se pretendían resolver las situaciones conflictivas que iban apareciendo en las aulas y fuera de ellas, pasillos y zonas comunes. Para ello se celebraron como parte esencial asambleas de alumnos de forma mensual. Cada tutor preparaba los temas de las asambleas con su grupo clase. Una vez se habían llegado a acuerdos en clase, los representantes de la clase se reunían con los representantes de otras clases y con el conjunto del profesorado.

d) Asociaciones de alumnos

El papel que las asociaciones de alumnos y alumnas pueden desempeñar en el funcionamiento de los centros educativos en la dinamización de las actividades complementarias, ofrece muchas posibilidades de desarrollo en el vecindario.

Las asociaciones de alumnos se constituyen de acuerdo con unas normas generales expuestas en el *Decreto 1532/1986, por el que se regulan las Asociaciones de Alumnos*. Las asociaciones de estudiantes se pueden registrar después en los registros municipales y autonómicos y obtener subvenciones autonómicas.

e) Tutoría: consultas

No hay muchas oportunidades para que los alumnos puedan hacerse oír y tomar decisiones de manera conjunta con los docentes. Uno de estos momentos es la tutoría aunque en otras ocasiones las consultas son realizadas por investigadores externos al centro escolar. A veces, se recogen las opiniones de los alumnos de forma puntual pero esta información no se comparte con el resto de profesores y personal del centro. De ahí, que la posibilidad de emprender procesos de mejora educativa promovida en parte por los estudiantes llegue a ser remota.

Si consideramos las iniciativas encaminadas a recabar la opinión de los alumnos, encontramos diversas experiencias sobre temas escolares –normas, estrategias de convivencia, uniforme escolar, cualidades de los profesores, etc.–, aprendizaje –aspectos que les ayudan a estudiar,

formas de organizar la tarea, etc.– (Rudduck, Chaplain y Wallace, 1996), formas para fomentar el aprendizaje (McIntyre, Pedder y Rudduck, 2005), concepciones sobre la enseñanza eficaz (Pedder y McIntyre, 2006), sentimientos y visiones de los estudiantes sobre su propio aprendizaje y el de sus compañeros (Reay, 2006), mejora escolar (Flutter y Rudduck, 2004) y bullying (Thomson y Gunter, 2006).

Según MacBeath, Demetriou, Rudduck y Myers (2003) hay tres formas de consultar a los estudiantes: directa, provocada y mediada.

- *Directa*: en este enfoque se pregunta directamente a los alumnos sobre sus experiencias, visiones, usualmente a través de entrevistas o discusión de grupo.
- *Provocada*: se da en contextos donde los alumnos no tienen costumbre de dar su opinión. Los profesores o investigadores se sirven de opiniones de otros alumnos (que no conocen) para estimular sus opiniones.
- Mediada: los alumnos no expresan sus vivencias y opiniones a través de la palabra escrita o hablada, sino por medio de dibujos, fotografías, collage, etc.

Un ejemplo de experiencia de consulta directa fue realizado en el *colegio Gaudem* de Madrid durante el curso 2009-2010, en el seno de un proyecto exploratorio a través de sus alumnos de 3.º ESO, en el que se indagaba el significado de una escuela justa. Las dinámicas se llevaron a cabo en cinco sesiones en las que se trató en primer lugar de forma escrita, individualmente primero y después de manera grupal, lo que implicaba que su contexto escolar fuera justo o por el contrario injusto. Una vez consultados, los alumnos organizaron una reunión con los profesores para discutir los resultados.

A continuación, reproducimos las opiniones de los estudiantes acerca de las condiciones que configuran para ellos una escuela justa y una síntesis de las principales condiciones realizadas por el equipo investigador.

UNA ESCUELA ES JUSTA CUANDO...	
Coherencia en la actuación del profesor	- Lo que dice es coherente con lo que hace. *"Unas veces dicen unas cosas y no las cumplen".* *"Unas veces aplican unas normas y otras no".*
Trato sin prejuicio/sin condicionamiento por expectativas	- Trato sin prejuicio. - Tratan a todos por igual. *"Castigos, notas, actividades a todos y no a unos más que a otros ante la misma situación"* *"Algunos tienen castigos más leves si tienen mejores notas".* *"Cuando llegan tarde a unos se les castiga y a otros no (si tienen mejores notas)"* *"Ante el mismo esfuerzo la misma nota"* *"Hay diferencias en el trato relacionadas con `peloteo´".*
Actitud de escucha	"Cuando los profesores te escuchan y respetan tus opiniones aunque no las compartan".

.../...

.../...

ES INJUSTA CUANDO...	
Castigos colectivos	"Cuando uno hace algo mal que tengan que 'pagarlo' todos, pues no se identifica al culpable, todos están enfadados, no se 'saca nada en claro'.
Funcionamiento a partir de estereotipos	"Cuando se hacen una idea equivocada de ti".
Contradicciones en el trato	"Cuando para unas cosas te consideran suficientemente responsable y para otras un niño/a".
Falta de mecanismos efectivos para escuchar a los alumnos	"Nos piden opinión, manifestamos problemas en tutorías... y el centro no hace nada o solo atiende a lo que le parece".

Tabla 5. Consulta a los estudiantes de 3.º de la ESO sobre una escuela justa (Sandoval, Echeita, Simón y Yánez, 2010).

f) Asociaciones, voluntariado en ONG, etc.

Hay muchas organizaciones e instituciones que ofrecen experiencias participativas para los estudiantes dentro y fuera del horario lectivo en áreas de sensibilización, voluntariado o en certámenes literarios, científicos y deportivos.

En este sentido, uno de ellos es la Agenda 21, que es un programa para desarrollar la sostenibilidad aprobado por 173 gobiernos en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre medio ambiente y desarrollo (UNCED). Agenda 21 Escolar comenzó en el curso 2002-03 y, desde entonces, ya han participado en él unos 18.000 escolares de la Comunidad de Madrid, Castilla-La Mancha, Castilla y León y Aragón. Los temas a impulsar pueden ser muy diversos, pero siempre relacionados con la sostenibilidad: biodiversidad, cambio climático, contaminación, hábitos de consumo, transporte y movilidad, etc. Las actividades que se organizan son dentro y fuera de los centros y exigen a veces la participación de los padres y madres.

Hasta aquí hemos compartido análisis y experiencias que, de un modo u otro, nos muestra que la participación del alumnado en los centros escolares constituye un recurso educativo muy valioso, si bien todavía resulta mayoritariamente desaprovechado. No obstante, si el centro construye distintos canales de participación de forma sostenida en el tiempo, y genera oportunidades para que los alumnos puedan participar en aquello que les interesa, no cabe duda que se involucrarán y se responsabilizarán.

5. Condiciones escolares que promueven la participación del alumnado

La participación de los estudiantes en el aula está condicionada por una serie de factores de distinta índole que pueden dificultar o facilitar experiencias participativas en cualquier forma y nivel. A nivel general, podríamos referirnos a factores personales y educativos.

Los condicionantes personales se relacionan directamente con las peculiaridades de los alumnos como individuos, con sus propias características como la confianza que tengan en ellos mismos, sus intereses, etc.

No obstante, será el centro escolar desde su organización y cultura el que realmente determine la participación del alumnado. Como señala Susinos y Ceballos (2012) "... desde una mirada alejada de los presupuestos del déficit, es necesario recordar que no son los alumnos los que no pueden participar, sino que hemos construido un modelo de escuela para que no puedan hacerlo y que las estructuras y las normas escolares se erigen como barreras ..."

Un centro que se rija por estructuras y prácticas democráticas será más probable que permita a los estudiantes asumir responsabilidades y practicar la democracia. Es decir, a partir de la práctica cotidiana se va forjando una cultura participativa que fomenta que los alumnos respeten distintos puntos de vista, asuman responsabilidades, establezcan sistemas periódicos para conocer la opinión de los alumnos, etc. En cambio, una escuela en la que predominen actitudes rígidas y autoritarias acompañadas de escasas oportunidades para participar impide el aprendizaje de la democracia.

En este sentido, Haste (2005), en un estudio llevado a cabo en el Reino Unido con adolescentes y jóvenes entre 11 y 21 años, encontró que la inactividad cívica se asociaba con la ausencia de una cultura que promoviese la cooperación. Además, los estudiantes parecían tener más confianza en el sistema político y mayores deseos de participar en su comunidad cuando en sus escuelas se les implicaba en la elaboración de las políticas y normativa del centro, se les hacía partícipes en la organización del trabajo de clase y se les animaba a expresar su opinión.

Aparte de la cultura y la organización escolar, resulta decisiva la concepción de los docentes sobre qué es y qué implica participar y sus visiones sobre lo que consideran infancia y adolescencia. Los profesores tienden a atribuir la falta de participación de los alumnos al desinterés y a la apatía de los mismos (Gil Villa, 1993). A veces, los docentes "ordenamos" que los alumnos participen discutiendo un tema, y en muchas ocasiones comprobamos que los alumnos no responden de forma

adecuada, bien porque se forma barullo en clase, o bien, porque no se habla de tema que se les ha pedido.

No es de extrañar, entonces, la poca motivación e interés de los alumnos y alumnas para participar, ni sus escasas expectativas al respecto y, menos aún, si se consideran sus necesidades formativas y la imposibilidad de valerse por sí mismos en un terreno tan complejo como el de la participación, en un contexto donde las relaciones de poder entre los sectores implicados son abrumadoramente desiguales. Para Fernández Enguita (1993), la ineficiencia de la participación del alumnado puede ser consecuencia, no de su mal funcionamiento, sino al revés, son las escasas posibilidades de influir en el centro las que hacen que se pierda el interés en participar.

En este sentido, queremos recordar el estudio realizado por Batanero (2010), cuyo objetivo fue detectar aquellas variables percibidas por los docentes que obstaculizan la participación de los alumnos en tareas escolares. En su investigación se delimitaron, desde la perspectiva de los profesores, aquellas barreras que dificultaban la participación. Entre ellas, las más frecuentes fueron, en este orden: el mal ambiente de clase, la inadecuada metodología de enseñanza, la mala relación profesor-alumno, la falta de estructura para participar de forma colaborativa y los contenidos desajustados a las necesidades educativas del alumnado.

Por último, en relación con los factores docentes, se sabe que las experiencias de participación también dependen de la asignatura que se imparta. La participación de alumnos y alumnas varía notablemente según se trate de materias relacionadas con el campo de las ciencias naturales o con el de las ciencias sociales. Si a ello se añade la diferente valoración que el alumnado y la sociedad en general hacen de dichos campos de conocimiento, la idea que se desprende es que la participación, como elemento educativo, pierde importancia en las áreas del currículo escolar que están más estrechamente relacionadas con las materias de "ciencias" (De Fabián, 1997).

6. Para terminar

La participación del alumnado está estrechamente vinculada a las relaciones que establecen con los profesores, a la expresión de sus ideas, a la identificación de los significados que otorgan en distintos acontecimientos que suceden en su entorno y al papel que asumen para tomar decisiones.

Cualquiera de las cuatro posibles formas de contemplar la participación de los estudiantes en los centros, que nosotros asumimos (presencia, bienestar emocional, apoyo y toma de decisiones), contribuyen

a dotar de significado a la calidad en educación en cuanto se considera que la participación de los alumnos es una nueva vía para promover la innovación y la mejora en educación. Para que la participación tenga los resultados esperados, esto es, para que sea palanca de transformaciones escolares, se requieren cambios que afectan tanto a niveles profundos de las instituciones escolares como en los docentes, vinculados sobre todo a sus creencias ideológicas, sus valores y normas, sus relaciones interpersonales.

Es lícito pensar que todavía hay un largo camino para que nuestros alumnos se impliquen en mayor medida en los centros. Tal vez uno de los primeros pasos que habría que dar consiste en elaborar indicadores de participación estudiantil como un elemento de calidad educativa que permitan a los centros educativos disponer de información válida acerca de las estructura, valoración, funcionamiento de las posibilidades de implicación efectiva en los centros. Estos indicadores podrían actuar de guía, ya que sabemos que la participación sólo es posible en sentido ascendente "*de abajo a arriba*", pues se participa en aquello que se cree y que se considera importante.

CEFIRE VALENCIA

3 El apoyo entre el alumnado para aprender y participar

Gerardo Echeita Sarrionandia

1. Introducción

Como respuesta al *derecho* que asiste a todo el alumnado a *estar incluido*, en el sentido amplio que le damos a este concepto y que hemos explicado en el capítulo 1, la *diversidad de alumnos y alumnas* en las aulas de las escuelas de educación infantil, colegios o institutos ordinarios se ha ido incrementado significativamente en los últimos años. Empezando por la presencia en aulas y centros ordinarios de muchos niños y niñas que, antaño, *no tenían acceso* a la educación por razones económicas o sociales, o que *estaban segregados* de los centros ordinarios –como es el caso de buena parte del alumnado que ahora consideramos con *necesidades específicas de apoyo educativo*–. Pasando por los que han venido de otros países con sus familias en los flujos migratorios que tanto impacto han tenido en nuestros centros escolares y, terminando por aquellos que la *extensión de la educación obligatoria* hasta los dieciséis años ha mantenido en el sistema escolar, intentando con ello evitar el abandono a edades muy tempranas de amplias capas de la población escolar sin tiempo suficiente para su adecuada preparación para la inserción en la vida social y laboral de nuestra sociedad.

Para que esta *atención a la diversidad* de procedencias, lenguas, intereses, capacidades y motivaciones tenga visos de realidad, es imprescindible diversificar en igual o mayor grado la capacidad, individual y colegiada del profesorado de prestar *ayuda pedagógica* a estos grupos de alumnos y alumnas. Como decía con acierto una profesora en ejercicio:

> "Yo soy capaz de planificar Unidades Didácticas con distintos niveles de aprendizaje y con actividades variadas para alumnos con distinto grado de competencia, lo que no tengo son suficientes *manos* para ejecutarlas de modo simultáneo".

Pues bien, una forma clara y accesible para multiplicar esas hipotéticas *manos* a las que aludía la profesora en cuestión y proporcionarle, con ello, más *apoyo* para esa compleja tarea, es aprovechar la capacidad que tienen los propios alumnos para prestarse ayudas entre sí, para apoyarse cognitiva y emocionalmente, para motivarse y coordinar esfuerzos, en definitiva, para aprender. Pues bien, todas estas funciones, bajo la supervisión de un profesorado tutor competente, son las que *pueden movilizarse* con estructuras de enseñanza y aprendizaje cooperativas adecuadas, bien planificadas y desarrolladas. Parafraseando a Albert Camus, si las despreciamos a cuenta de nuestras rutinas y resistencias al cambio, no deberíamos extrañarnos que se nos reproche con acritud el hecho de que, pudiendo haber contribuido a una mejor atención a la diversidad entre nuestros aprendices, no lo hayamos hecho.

En este contexto, el sentido de este capítulo es introducir el conocimiento esencial para entender las condiciones y procesos que el profesorado necesita manejar para poder implementar, poco a poco, métodos de *aprendizaje cooperativo* (AC) entre el alumnado, de modo que se facilite su rendimiento y participación en un marco de *educación inclusiva*. En todo caso, no son estas las únicas razones que nos deben mover a promover el aprendizaje y utilización de métodos cooperativos de enseñanza y aprendizaje, sino que también debemos ser conscientes de que se trata de una de las *competencias básicas* que la sociedad demanda a toda la ciudadanía y que, por ello, la educación escolar tiene la responsabilidad de enseñar.

En efecto, conviene recordar que la OCDE puso en marcha en el año 2005 el *Proyecto DeSeCo* (*Desarrollo y Selección de Competencias básicas*[1]), con el objetivo de determinar cuáles son las competencias en las que debemos concretar los esfuerzos educativos para los estudiantes de las próximas generaciones, con vistas a que estén preparados para hacer frente a los desafíos y la complejidad creciente del mundo que les tocará vivir. Entre estos desafíos está el de vivir en un mundo globalizado pero tensionado con una importante tendencia a la fragmentación, al individualismo y a la competitividad extrema, lo que convierte en crucial las capacidades de relacionarse bien con otros, cooperar, trabajar en equipo, manejar y resolver conflictos para tratar de alcanzar objetivos y metas ambiciosas y difíciles de lograr a través de una acción individual o aislada. No es de extrañar, entonces, que una de las tres grandes categorías de competencias básicas que se han definido en dicho proyecto no sea otra que la de saber "interactuar en grupos heterogéneos". Esa competencia es la que en los currículos oficiales queda sobre todo reco-

1 http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html

gida en las que se han denominado, entre nosotros "Competencia social y ciudadana" y "Aprender a Aprender"[2]:

Competencia social y ciudadana
Hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones personales adoptadas. Al finalizar la educación básica se espera del alumnado que tenga habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica, lo que supone construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades y responsabilidades y deberes cívicos que le corresponden y defender los derechos de los demás.
Competencia aprender para aprender
Supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo con sus propios objetivos y necesidades. Al finalizar la educación básica se espera del alumnado tenga conciencia de sus propias capacidades y sea capaz de gestionar estratégicamente su propio proceso de aprendizaje con eficacia (meta, tareas, secuencia, evaluación, etc.), así como que sea capaz de cooperar con otros en el desempeño de sus experiencias de aprendizaje.

Tabla 1. Sentido y capacidades esperadas al finalizar la educación obligatoria de las Competencias social y ciudadana y Aprender para aprender

Por otra parte, se ha dicho con mucho acierto que cabría identificar a nuestra sociedad como la *sociedad del conocimiento*, pues es este capital y ya no tanto la posesión de materias primas o manufacturadas el que, cada vez más, consigue generar riqueza y progreso. De ahí que la capacidad de aprender a lo largo de la vida sea un bien preciado y estratégico (Darling-Hamond, 2001) *para todos*. Lo que hoy sabemos con certeza es que las estrategias de aprendizaje cooperativo, cuando se estructuran eficientemente, no solo estimulan y refuerzan la capacidad de aprender (*cooperar para aprender*), por la vía de activar los procesos psicosociales que más la determinan (Johnson y Johnson, 2008), sino que, además, puede facilitarla para una amplia diversidad de alumnos y alumnas (Temprado, 2009), siendo con ello una estrategia de primer orden para promover la equidad entre quienes se encuentran en desventaja por razones personales, sociales o de origen, entre otras.

Por todo ello, la educación escolar, a lo largo de sus distintas cursos, niveles y etapas, tiene la obligación y la *responsabilidad moral* de garantizar el aprendizaje de esta importante capacidad que, al igual que el resto, necesita ser intencional y rigurosamente planificada, desarro-

2 Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE del 5/01/2007).

llada y evaluada (de ahí la idea de *enseñar y aprender a cooperar*), so pena de querer ser tildados, con razón, de *locos incongruentes* que, sabiendo y deseando algo, actuamos en sentido contrario o insuficiente con nuestros deseos. Situación que, por cierto, estimamos es la que lamentablemente sigue ocurriendo a gran escala pues, hoy por hoy, en la mayoría de las aulas de educación infantil, primaria, secundaria y superior de nuestro país predominan los enfoques y prácticas educativas individualistas o competitivas.

Lo que hoy también sabemos (Torrego y Negro, 2012) es que llegar a desarrollar las distintas dinámicas y estrategias de aprendizaje cooperativo que se introducirán en este capítulo es, en sí misma, una tarea igualmente compleja y sofisticada que requiere un esfuerzo sostenido de *aprendizaje por parte del profesorado* y una *cultura escolar* propicia a los cambios organizativos que son imprescindibles introducir en los centros para conseguirlo. Por ese motivo, en esta *Introducción* estamos tratando de plantear argumentos que faciliten al profesorado sentirse bien pertrechados de razones sólidas de orden psicopedagógico, social y ético para vencer las resistencias existentes debidas a unas *prácticas tradicionales* de enseñanza fuertemente arraigadas en las comunidades educativas opuestas al aprendizaje cooperativo.

En los apartados siguientes explicaremos los principales elementos que condicionan la enseñanza y el aprendizaje cooperativo, empezando por el recordatorio de las condiciones básicas para su implementación y terminando con algunas orientaciones para que el aprendizaje cooperativo sea una parte de la cultura de *centros escolares cooperativos*, y no solo un adorno ocasional para algunos momentos episódicos de su vida escolar.

Debemos señalar, no obstante, que las iniciativas vinculadas a la promoción del aprendizaje cooperativo entre el alumnado no son la única vía para aprovechar la capacidad de los estudiantes para *echar una mano* a la hora de prestar apoyo y ayuda a otros estudiantes y, de ese modo, contribuir al desarrollo de políticas y prácticas inclusivas. Tal es el caso, por ejemplo, de los *alumnos mediadores* (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002), en el ámbito de los planes de convivencia de los centros y en el que alumnos preparados adecuadamente para ello, median e intervienen en primera estancia ante conflictos entre sus compañeros. En el marco también de las iniciativas que ayudan a crear un adecuado *marco protector* de la convivencia (Torrego 2008), se encuadran las experiencias de los *alumnos acogedores*, cuya función principal es facilitar la acogida e integración de estudiantes recién llegados al centro, en particular, cuando estos no conocen la lengua mayoritaria en el centro, ni las *costumbres* o normas habituales de organización o funcionamiento (explícitas o implícitas). Próximo a esta tarea y ante las situaciones en las que se aprecian procesos de

marginación escolar (muy habituales, desgraciadamente, en el caso de algunos alumnos considerados con necesidades de apoyo educativo específicas), la estrategia del *círculo de amigos* (Hernández, 2010; Taylor, 1996), es una medida de gran utilidad e impacto para minimizar el riesgo de cronificación de la marginación de ciertos alumnos o alumnas, en particular de muchos de los que consideramos con necesidades educativas especiales. Para este alumnado en particular y para todos en general, los juegos cooperativos son una ayuda inestimable para su desarrollo y un modo lúdico de reforzar el aprendizaje de competencias sociales imprescindibles para la vida (Garaigordobil, 2003, 2005, 2007; Guitart, 1995).

Finalmente, sin pretender con ello agotar, ni mucho menos, la descripción de todas las posibilidades de apoyo que pueden ofrecer los propios estudiantes, cabría señalar aquellas en las que estudiantes de cursos superiores, *los mayores*, ayudan a *los pequeños* de su propia escuela o de otra cercana en su aprendizaje. Tal es el objetivo, por ejemplo, del proyecto que se desarrolla en el Instituto de Lekeitio (Luna y Elorza, 2011, p. 17), donde un grupo de alumnos de 4.º de la ESO dedican una hora de su horario lectivo a colaborar y ejercer como maestros/monitores en las tres aulas de cinco años de la escuela pública de la misma localidad. Aquí el beneficio es recíproco, pues en el proceso de ayudar a los más pequeños, los mayores tienen la oportunidad para *aprender a asumir responsabilidades*, un objetivo clave en la educación de cualquier persona. Una iniciativa similar es la de los *duados*, en el colegio Escuela 2 (Montolio y Cervellera, 2008), donde todo el alumnado del centro, desde educación infantil a secundaria, están emparejados (*duados* en valenciano), con un compañero mayor, ayudándose y fortaleciendo, entre otros objetivos, una cohesión intergeneracional en el centro digna de valorar. Hay muchos estudiantes que también ejercen de *voluntarios* en las *Comunidades de Aprendizaje*[3] que existen en muchas localidades de nuestra geografía y donde ellos prestan su apoyo en el marco de los *grupos interactivos* que en ellas se desarrollan.

2. Condiciones internas del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo (AC), *puede* contribuir de manera muy significativa al desarrollo de las competencias que están vinculadas a la capacidad de cooperar. Con ese condicional, queremos hacer referencia al hecho de que aprender cooperativamente es una actividad bastante sofisticada, una maquinaria con diversos engranajes que deben funcionar simultáneamente y deben estar bien engrasados. En este apartado

3 http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/

pretendemos explicar brevemente cuáles son esos engranajes o condiciones que propiciarán los resultados y los efectos positivos que, la investigación y la práctica docente, han demostrado que tiene el aprendizaje cooperativo.

Entre los mayores expertos de aprendizaje cooperativo cabría citar, en primer lugar, a los hermanos Roger y David Johnson (Johnson, Johnson y Hulebec, 1997; Johnson y Johnson, 2007); en segundo lugar al profesor Spencer Kagan (Kagan, 2001; Kagan y Kagan, 2009) y, finalmente, al profesor Robert Slavin (Slavin, 1995). Todos ellos han investigado con rigor este tema y comparten cuáles son las condiciones básicas para aprender a cooperar, diferenciándose entre ellos, sobre todo, en la importancia que conceden al uso, mayor o menor, de diferentes *estructuras* (más adelante explicaremos este concepto), para *andamiar* y garantizar la efectividad del mismo. No quisiéramos ser injustos con otros muchos investigadores e investigadoras en el campo o que han contribuido a la extensión de estas prácticas (Putman, 1998, Gillis, 2007), al desarrollo específico de alguna de las más populares (Aranson, 1978), ni con aquellos colegas que entre nosotros llevan tiempo trabajando en estas cuestiones, Díaz Aguado (2003), David Duran (Duran y Vidal, 2004), Echeita y Martín (1990), Echeita (1995), Garaigordobil (2007) o Pere Pujolas (2004; 2009). El trabajo que este último lidera, junto con el del equipo que coordina, es una referencia de consulta obligada para profundizar en esta temática.

Las cinco condiciones referidas para que el AC resulte efectivo son:

- Interdependencia positiva entre los participantes.
- Rendimiento individual.
- Interacción cara a cara.
- Habilidades sociales.
- Evaluación periódica.

A) Interdependencia positiva entre los participantes

Por *interdependencia positiva* se entiende la percepción por parte de los alumnos de que están vinculados de tal modo que, en el desarrollo de sus tareas de aprendizaje, ninguno puede tener éxito (en definitiva aprender), si no tienen éxito todos. Respondería a ideas como las siguientes:

> *"Lo que yo aprenda o haga para resolver o completar una tarea te ayudará a ti en tu aprendizaje y viceversa".*
>
> *"Trabajar y aprender contigo me beneficia".*

Crear este tipo de relación es, de alguna manera, una de las principales claves o piezas de esta maquinaria y a ella habrán de dedicarle tiempo y atención, pues sin su concurso dejamos de hablar de aprendizaje cooperativo y hablaríamos solamente de estar juntos o *en grupo* para trabajar[4]. En esencia se trata de buscar los medios, motivaciones y condiciones para que un grupo de alumnos quieran ayudarse a la hora de trabajar y lo hagan con eficacia, cosa que muchos profesores saben que es difícil. Por esa razón, es básico preguntarse a la vez, cuáles son las mejores estrategias para crear y mantener este tipo de interdependencia entre los aprendices. Estas son:

- Compartir objetivos comunes personalmente aceptados y valorados.
- Compartir medios y recursos necesarios para una tarea compleja.
- Estructurar las tareas de aprendizaje y de evaluación de modo interdependiente. Para ello y, como veremos más adelante, se han creado múltiples *estructuras*, simples y complejas, que permiten, como apuntábamos anteriormente, algo así como *andamiar*, garantizar interacciones positivamente facilitadoras del aprendizaje y de la concentración en la tarea.
- Reforzar el reconocimiento, el refuerzo y las recompensas grupales.
- Asumir símbolos y señas de identidad grupal; nombres de equipo, logos, lemas, etc.
- Celebrar el éxito de cada uno como colectivo y el de este como algo personal.

B) Rendimiento y responsabilidad individual

Como resultado de participar en un grupo cooperativo cada alumno debe progresar y mejorar su rendimiento, con relación a su punto de partida y a sus capacidades. El objetivo último de un trabajo cooperativo *no es solo* un determinado producto grupal (un trabajo, un proyecto, una realización de algún tipo), sino también, y sobre todo, una mejora del propio rendimiento (lo que ya sabemos o somos capaces de hacer respecto a un contenido escolar). Por otra parte, en la medida en que en un grupo cooperativo hay una tarea que realizar, en cierta medida compleja, que requiere el reparto de tareas y responsabilida-

4. ¡Por cierto! que eso es lo que ocurre en muchas actividades grupales a las que falsamente se les atribuye el calificativo de actividades "cooperativas", de cuyos pobre resultados se atribuye la falsa creencia de que aprender cooperativamente es poco útil.

des, cada uno debe tener asignada una de tales tareas o un *rol* (más adelante hablaremos de ello) y ser responsable de realizar su parte de trabajo.

En este sentido, es muy importante resaltar de nuevo la idea de que el rendimiento grupal, sea en forma de un producto o de trabajo colectivo, no debe servir para *enmascarar* la falta o la debilidad del rendimiento individual, que debe quedar claro para el estudiante y el profesor. Para ello, es necesario:

- Llevar un registro adecuado de los niveles de partida de los alumnos y de sus progresos respectivos.
- Completar los proyectos o trabajos grupales con evaluaciones o controles individuales que reflejen, precisamente, el aprendizaje de cada miembro del grupo.
- Asegurar la *igualdad de oportunidades para el éxito*, lo que significa que todos y cada uno de los miembros de un grupo cooperativo puedan realizar aportaciones de igual peso a la valoración del trabajo grupal, aunque sean diferentes los progresos que cada cual haya realizado en función de su nivel de partida.

La atención a la responsabilidad y al rendimiento individual de los alumnos, se promueve también a través de las siguientes estrategias:

- *Supervisión continua* por parte del profesor con frases del tipo "¿Cómo habéis llegado a la respuesta? ¿Qué has aportado tú al trabajo grupal?".
- Asignando *roles específicos* (ver más adelante, *habilidades para cooperar*) dentro del grupo que se preocupen, precisamente, de motivar para la participación y la acción responsable de todos los miembros.
- A través de *estructuras simples* que precisamente intentan sostener esta responsabilidad individual, junto con la interdependencia en la tarea. Por ejemplo, usando la estructura *Cabezas pensantes* (más adelante se explica su finalidad y cómo desarrollarla).
- Reforzando la *reflexión y la planificación*, individual y grupal, con respecto a las responsabilidades individuales, con planes, portafolios y evaluaciones individuales y de grupo.
- Haciendo que las pruebas, exámenes o *controles* individuales que se tengan que realizar proporcionen un *bonus* para mejorar la calificación colectiva del trabajo grupal, si hay mejoras en los rendimientos individuales de sus miembros respecto a la situación de partida.

C) Interacción cara a cara

El trabajo cooperativo se apoya en una interacción directa, *cara a cara*, en la que cada alumno se vea en la necesidad de relacionarse, interactuar, sostener y promover, en algún modo, los esfuerzos de aprendizaje de los otros. Cooperar no es trabajar individualmente y luego *pegar* esos trabajos, como bien sabemos todos que ocurre (¡seguramente por propia experiencia!), en muchos de los trabajos grupales que se hacen en nuestras aulas. En este sentido, la composición heterogénea y el tamaño de los grupos son aspectos muy importantes.

Los grupos cooperativos de una clase deben reflejar, a escala, la heterogeneidad del aula en términos de género, procedencia, capacidades, estilos de aprendizaje o necesidades específicas de apoyo, si fuera el caso. Por otra parte, se trabaja cooperativamente para crear un *espíritu de clase* en el que el objetivo sea que todos puedan aprender y *que nadie se quede atrás*. En este sentido, debemos cuidar que la cooperación *intragrupo* no sea un simple mecanismo para sostener la competición *intergrupos*, algo así como si los alumnos dijeran, "trabajemos duro en nuestro grupo, para *machacar* al otro equipo".

La interacción cara a cara necesita tiempo y tranquilidad y eso difícilmente se consigue con grupos que tienen muchos componentes (¡más de cuatro es una multitud!). En las estructuras cooperativas *la clave numérica es 2X2*. Una pareja ya puede generar la interdependencia positiva y movilizar los procesos psicosociales relevantes para aprender. Juntando 2 parejas tenemos un grupo de 4, en el que resulta muy factible que las interacciones sean fluidas y enriquecedoras. Muchas estructuras simples de AC empiezan con parejas y refuerzan esta idea de *hombro con hombro* para cooperar.

Hay que manejar distintos procedimientos para formar grupos y también para cambiarlos, pues un principio importante de *un aula cooperativa* es tratar de maximizar las interacciones al interior de una clase entre todos sus componentes y no solo con los que forman *mi grupo*. En este sentido se pueden establecer *grupos base* estables durante un tiempo, pero muchos grupos cooperativos diferentes a lo largo de un trimestre o un curso escolar.

D) Habilidades sociales

Para contribuir al éxito de un esfuerzo cooperativo se necesitan actitudes y destrezas interpersonales y de trabajo en pequeño grupo, sin las cuales el trabajo no progresará. En general nos referimos a ellas como

habilidades sociales y son necesarias para tomar decisiones, generar confianza, comunicarse apropiadamente, ayudarse, resolver conflictos, organizarse, etc.

Sin duda alguna, esta es una de las piezas más difíciles de la maquinaria del AC, pues, por un lado, cuando se empieza a trabajar tardíamente de forma cooperativa, es poco probable que nuestros alumnos las tengan afianzadas y por ello les será más costoso y, en ocasiones, frustrante trabajar con otros. Al mismo tiempo son habilidades, destrezas y emociones que se aprenden, sobre todo, *practicando*, lo que necesariamente lleva un tiempo de adquisición y dominio, que puede desesperar a alumnos y profesores y dar al traste con las buenas intenciones de poner en marcha estructuras de AC.

Por estas razones, lo primero que uno se debe plantear al iniciarse en el uso del AC es ¡no rendirse!, sabedor de que toda la inversión que haga inicialmente en este sentido rendirá enormes beneficios posteriormente. Para ello, hay que invertir tiempo y poner en marcha actividades específicas de aprendizaje de esas habilidades (*aprender a cooperar*), que a ciertos profesores o profesoras y a las familias de sus alumnos, les puede parecer una pérdida de tiempo, ¡cuando hay tanto *temario* que enseñar! Nuestra experiencia y la de los expertos en el tema nos dice que se equivocan, de cabo a rabo, los que así piensan, esto es, los que no dedican el tiempo suficiente y no tienen paciencia para ir afianzando el aprendizaje de estas *habilidades sociales*. Recuerde, además, que estos aprendizajes, no son solo instrumentales (su valor no está solo en ser útiles para otros), sino que son muy valiosos en sí mismos pues, como venimos insistiendo, forman parte de la *Competencia Aprender a Aprender* que el Currículo Oficial nos manda desarrollar.

Habitualmente ello se hace alrededor de dos conjuntos de actividades a las que Spencer Kagan denomina *crear espíritu de aula (CEA)*, esto es, el proceso por el cual una clase diversa de alumnos y alumnas en procedencia, capacidad o experiencias, se convierte en una comunidad de aprendizaje, y *crear espíritu de equipo (CEE)*, el proceso por el que un grupo de cuatro alumnos se convierte en un equipo cooperativo que se apoya en sus aprendizajes. En la tabla 2 se muestra la planificación que hicieron en el Colegio Gaudem de Madrid (http://www.gaudem.es/) para promover este espíritu de equipo, así como la descripción de una de las actividades previstas ("Gran Trolero"). En la tabla se indican la semana del mes en la que se hará, el objetivo (crear espíritu de equipo CEE o de aula CEA), la habilidad social que se quiere desarrollar, la estructura o actividad usada y el producto, si lo hubiere, con el que se cierra cada actividad.

SEMANA	ESPÍRITU DE	DÍA-HORA	MATERIA	COMPETENCIA	ESTRUCTURA	PRODUCTO
S1	CEE	Lunes 12	CNT	Conocerse	Entrevista	
S1	CEE	Martes 9,45	CGS	Conocerse	"Que diría..." *La trola*	* Gran trolero*
S1	CEA	Jueves 9,45	TUT	Relajarse	Relax	Relax
S2	CEE	Lunes 12	CNT	Escuchar	Si yo fuera...	Cómic
S2	CEE	Martes 9,45	CGS	Tomar decisiones	Dilemas	Lista criterios de actuación
S2	CEA	Viernes 8,50	PA	Tomar decisiones	Dilemas	
S3	CEE	Lunes 12	CNT	Emociones y relaciones	Me siento bien si...	Mural
S3	CEE	Martes 9,45	CGS	Emociones y relaciones	Me siento mal si...	Mural
S3	CEA	Jueves 9,45	TUT	Igualdad en la diversidad	Páginas amarillas La maleta	Libro
S4	CEE	Lunes 12	CNT	Identidad de equipo	Nos gusta	Nombre
S4	CEE	Martes 9,45	CGS	Identidad de equipo	Blanco y a la diana	Logo + moto
S4	CEA	Viernes 8,50	PA	Apropiación de l aula	Me gustaría que mi aula...	Cambios físicos

Tabla 2. Planificación de actividades para la creación de espíritu de equipo en las Aulas Cooperativas de 1.º de la ESO del Colegio Gaudem. Curso 2010/2011.

* Actividad: ¿CUÁL ES LA TROLA?
Instrucciones: Los alumnos escriben tres frases y se las leen a sus compañeros. Los compañeros intentan "descubrir" cuál de las tres frases es una trola. Se convierte en el "gran trolero" aquel a quien no se le descubre su trola.
1.- Los compañeros de equipo escriben tres frases: dos verdaderas y una falsa, intentando engañar a los compañeros.
2.-Un alumno de cada equipo se pone de pie y lee sus frases a sus compañeros de equipo.
3.- Sin consultar a sus compañeros, cada alumno escribe la frase que, en su opinión, es la falsa.
4.- Los compañeros de equipo, por turnos, comentan cuál es la frase que creen que es la falsa y toman una decisión intentando llegar a un consenso.
5.- El alumno que está de pie dice cuál es la frase falsa y felicita a sus compañeros por intentar acertar con la frase que no era cierta.
6.- El compañero siguiente se pone en pie para compartir. El proceso se repite.

Tabla 3. Ejemplo de una actividad.

Las habilidades sociales se aprecian, de entrada, más por su cara negativa que por la positiva, razón por la cual debemos estar muy atentos a las que más frecuentemente suelen aparecer en el transcurso de las dinámicas interactivas de los grupos cooperativos. En la tabla 4 se muestran los extremos de las habilidades sociales más relevantes para cooperar.

AYUDAR/DEJARSE AYUDAR ⇔ ACAPARAR
PARTICIPAR ⇔ AISLARSE
ANIMAR/REFORZAR ⇔ CRITICAR
RESOLVER CONFLICTOS ⇔ IMPONER, AGREDIR
COMUNICARSE APROPIADAMENTE ⇔ INCOMPRENSIÓN
CONOCER AL OTRO Y CONFIAR EN EL ⇔ DESCONFIAR

Tabla 4. Las habilidades sociales y sus problemas

Vinculada a esta condición que estamos analizando hay que señalar también las *habilidades organizativas* que todo buen grupo necesita. Véase, la capacidad de mantener el tono de la conversación bajo para que el ruido de la clase en su conjunto sea llevadero, o la de tener claras las metas y tareas específicas que se han asignado al grupo, o listos y dispuestos los recursos y materiales necesarios para el trabajo, junto con una buena distribución del tiempo disponible, son condiciones que ayudarán sobremanera a concentrarse en el aprendizaje.

¡No lo olvide!, todas estas habilidades se pueden enseñar y se pueden aprender. Algunas ayudas básicas para mejorarlas son las siguientes:

- Hacer ver y comprender su necesidad a los estudiantes.
- Modelar con su propio comportamiento lo que significa y cómo se ponen de manifiesto, así como reforzar la habilidad en cuestión.
- Repetir, repetir, repetir, repetir, repetir...
- Utilizar recordatorios, imágenes o símbolos (diagramas de la secuencia de trabajo, habilidades positivas y negativas...).
- Asignar entre los miembros del grupo y rotar periódicamente, *roles* apropiados para reforzar las habilidades más necesarias, por ejemplo:
  * El *secretario*, que puede tener el papel de custodiar y completar el *cuaderno de equipo*, así como relacionarse con el profesor o la profesora para lo que este necesite.
  * El *supervisor*, que puede tener asignado el papel de garantizar que cada uno conoce el trabajo o la tarea específica que le corresponde hacer y que se encarga del material necesario.
  * El *animador*, al que se le puede asignar el papel de tratar de asegurar que todo el mundo participe y que nadie se quede aislado por algún motivo, así como promover la "celebración de los éxitos del grupo" para reforzar la cohesión del equipo.
  * El *pacificador*, aquel al que se le pide estar atento a los conflictos, desacuerdos o bloqueos de un equipo ante una tarea.

La lista y designación de los *roles* puede ser tan larga o limitada como se quiera, pero es muy importante recordar que, mientras las habilidades sociales para cooperar sean incipientes, se necesitarán especialmente estas ayudas dentro de los grupos. Si un profesor o una profesora intenta supervisar por sí solo el desarrollo de estos *roles*, terminará seguramente viéndose sobrepasado por la tarea. Una forma muy oportuna para reforzar estos *roles* es asignarles un icono y un cartel y pedir que, al empezar una tarea, estén presentes encima de la mesa, para que el profesor sepa a quién pedir qué responsabilidad respecto al desarrollo de las dinámicas interactivas y como recordatorio de cómo se debe funcionar en el AC. En algunas aulas estos iconos de los *roles* con su explicación, están pegados en las paredes para recordar su sentido y la necesidad de iusarlos!

E) Evaluación formativa

El desarrollo de las estrategias o métodos de AC, no es fácil de entrada, ni sus efectos son inmediatos. Las dificultades de distinto tipo dentro

de los grupos o en la gestión global del proceso, así como las derivadas de la organización y los recursos disponibles suelen ser frecuentes al inicio, pero irán disminuyendo con la misma intensidad con la que el profesorado se preocupe de supervisar el desarrollo del mismo. Sin duda alguna esta es una tarea que consumirá un tiempo importante del trabajo (¡y de la energía!) del profesorado al inicio de este proceso, pero no es a cambio de nada. El AC ayuda a que en muchísimas ocasiones sean los propios alumnos los que estén facilitando y mediando en los procesos de aprendizaje de sus compañeros, lo que libera de tiempo para dedicarse a un *nuevo rol como docente*, ya no exclusivamente centrado en proveer información, mantener la atención y motivación de todos, controlar el comportamiento, etc., como en crear y mantener las condiciones para que sus alumnos aprendan de forma cada vez más autónoma.

Por ello, es imprescindible una evaluación regular de carácter formativo que implique a profesores y alumnos y que permita conocer fortalezas y debilidades, avances o retrocesos en el proceso, así como dinámicas interactivas negativas y, por todo ello, tomar medidas correctoras y de mejora. Para ayudar a mantener explícita esta evaluación formativa resultan muy útiles:

- *Los planes/cuadernos de equipo*, que se deben convertir en el primer producto cooperativo del grupo y que suelen incorporar: nombre, identificación, objetivos, compromisos, reparto de tareas y roles, recursos, tiempos, etc.
- *Las evaluaciones del equipo*, que deben ser momentos formales para revisar: ¿qué hemos aprendido, qué dificultades hemos tenido, en qué hemos fallado, qué debemos mejorar?
- *Las evaluaciones grupales*, al terminar una unidad didáctica o un proyecto de trabajo y en las que de modo espontáneo o estructurado (véase, pequeños cuestionarios) se pueda reconocer y valorar no solo el trabajo realizado sino, muy importante también, cómo lo hemos realizado y cómo se han sentido cada uno al hacerlo.

La observación del profesor es, obviamente, otro método de evaluación muy valioso, sobre todo para estar pendiente de las dinámicas interactivas negativas como suelen ser las siguientes:

- *Cabeza de turco*: si el resultado del trabajo grupal no es bueno se busca un culpable para individualizar la responsabilidad.
- *Dejarse llevar*: un miembro del grupo se aprovecha del trabajo de los otros.
- *Autobloqueo de ideas*: algunos limitan sus aportaciones por la creencia de que todos deben aportar lo mismo.
- *Aflojar*: un miembro de los más capaces del grupo reduce su esfuerzo al percibir que otros *se dejan llevar* o por lo limitado de algunas aportaciones.

Hasta aquí hemos presentado y analizado, brevemente, las principales condiciones que, de manera interdependiente, crean y mantienen los procesos psicosociales que hacen del AC una estrategia instruccional de gran valor para todo el alumnado. En el apartado siguiente revisaremos un concepto que ya hemos utilizado varias veces y que constituye un elemento fundamental en el desarrollo del AC, como es el de *estructura*.

3. Estructuras de aprendizaje

Bien podría decirse que el modelo de AC que estamos compartiendo, desarrollado como señalamos anteriormente por autores como Spencer Kagan o Robert Slavin, es un modelo muy *estructural*, por comparación a lo que podrían ser las prácticas cooperativas más abiertas, basadas en algunos principios y en un secuencia general como son los *grupos de investigación* o el trabajo sobre *controversias* que promueven los profesores Johnson y Johnson (2007). Como venimos insistiendo, el AC no es como una flor de campo que necesita pocos cuidados, pocos nutrientes, y que incluso se desarrolla en ambientes adversos. Más bien es todo lo contrario, una flor delicada que hay que cuidar y mimar, pero también muy agradecida pues nos ofrece una belleza que, sin despreciarlas, no tienen las primeras.

Una *estructura* (en términos de AC) es "un conjunto de actividades socialmente organizadas con una finalidad". Vienen a ser *el cómo* de la enseñanza. Las *actividades* tienen que ver con lo que se le pide a los alumnos que hagan (desde leer un texto, revisar el trabajo de un compañero, ayudarse a recordar un contenido específico de aprendizaje o trabajar a través de un secuencia determinada de pasos). La *finalidad* es ayudar al aprendizaje de los distintos tipos de contenido posibles (referidos a conceptos, a procedimientos o a valores y actitudes) y, al mismo tiempo, sirve para implementar y sostener la *interdependencia positiva* entre los estudiantes (tanto respecto a la tarea como a la evaluación) y las *habilidades sociales* para cooperar. Estas condiciones, como acabamos de indicar, son nucleares en la eficacia del AC.

Para entender el significado y el sentido de este concepto, y si Vd. es profesor o profesora (sobre todo en educación primaria, secundaria o superior), le proponemos que piense durante un momento en algo que, seguramente, hará con frecuencia. De forma cotidiana Vd. realizará en clase preguntas dirigidas al gran grupo, con las que intenta conocer sus conocimientos sobre un contenido, o comprobar hasta qué punto siguen su explicación o evaluar si han asimilado lo que les ha querido enseñar. Desde su mesa, o desde cualquier otro sitio, Vd. lanza la pre-

gunta y espera a que sus estudiantes levanten la mano para permitir que uno de ellos conteste cuando se lo indique, toda vez que espera que haya una participación ordenada y no tumultuosa. Lo habitual es que, en efecto, algunos, o muchos, levanten al tiempo la mano y esperen ansiosos a que le dé a uno de ellos la oportunidad de contestar.

Aquí tiene una *estructura* de enseñanza/aprendizaje repetida hasta la saciedad en todos los cursos desde la educación infantil a la universidad. Un conjunto de *actividades* (preguntas abiertas, manos arriba quien sepa la respuesta, resultado, reconocimiento de acierto o error, y seguimos...), con una *contenido* que puede ser en cada caso distinto y con una *finalidad* (recordar, activar ideas previas, evaluar...).

Por favor, deténgase ahora, *antes de continuar*, y escriba brevemente sus respuestas sinceras a las preguntas que le hacemos a continuación para contrastarlas después con las explicaciones que le ofreceremos: ¿Qué efecto cree que tiene esta estructura sobre las relaciones de interdependencia entre los estudiantes? ¿Consigue que todo el grupo, todo, esté pendiente de la explicación? ¿Qué pasa con los alumnos que no saben la respuesta que Vd. espera? Y, ¿qué pasa con los alumnos que, sabiendo la respuesta, no reciben *el premio* de su atención y reconocimiento cuando dice, *"contesta Jorge"*, por ejemplo? ¿Dónde residen sus ventajas o aspectos positivos?

Veamos ahora una *estructura* alternativa y analicemos después las mismas preguntas que le acabo de formular.

Al igual que en el primer caso Vd. está introduciendo, explicando o revisando un contenido que forma parte de su programación. Su clase, sin embargo, está organizada en grupos cooperativos y ellos ya conocen la *estructura* que vamos a llamar *cabezas pensantes* y que consiste en lo siguiente. Cada vez que diga *"cabezas pensante"* todos los miembros de los grupos en los que tiene organizada su clase saben que tienen que *ayudarse* durante un tiempo que Vd. marcará, para saber contestar la pregunta que hará de acuerdo con la instrucción que les ha explicado y enseñado ("todos los del grupo tienen que intentar estar seguros de que cualquier miembro del equipo esté en condiciones de contestarla correctamente"). Como ya lleva tiempo trabajando de forma cooperativa cada miembro del grupo tiene asignado un número (del 1 al 4). A una señal suya (hay pequeños programas informáticos que generan aleatoriamente un número y ponen en marcha un cronómetro para establecer el tiempo en el que habrá de contestarse) pedirá, por ejemplo, a todos los *"4"* que escriban la respuesta en un papel, o que salgan a la pizarra a hacerlo. Cuando esté hecho, Vd. podrá reconocer su trabajo como acierto o error y felicitar a los que lo hubieran acertado.

¿Qué hemos conseguido con esta simple estructura? Repasemos de nuevo las preguntas anteriores y comparemos los distintos procesos psicosociales que se originan, promueven o potencian con cada una de ellas:

1.ª *¿Qué efecto tiene sobre las relaciones de interdependencia entre los estudiantes?* Mientras que en el primer caso, cabe decir que no hay ningún tipo de interdependencia y si la hay es de tipo *competitiva*, en el segundo puede conseguir que todos los alumnos se ayuden unos a otros dentro de su grupo. Si este ejercicio se inscribe (como así debería ser), en un *espíritu de clase* en el que se persigue *que todos podamos aprender y mejorar* y que, para ello, cooperamos y aprendemos unos de los otros, estamos consiguiendo reforzar esa tan querida competencia que llamamos cooperación.

2.ª *¿Consigue que todo el grupo, todo, esté pendiente de la explicación?* En el primer caso difícilmente, ¡y cuánto nos desespera esto a los profesores!, porque los cariñosamente llamados por el profesor Marchesi (2004) *malos alumnos* (los distraídos, los que se enfrentan a dificultades específicas de aprendizaje, los inquietos, o los desmotivados, entre otros), saben que alguno de sus *compañeros capaces* terminarán por contestar, si no lo hace el propio profesor. En la segunda estructura, al menos, estamos haciendo algo que, potencialmente, puede conseguir que todo el mundo esté atento, pues todos tienen que participar en la reflexión antes de dar la respuesta y *¡cualquiera puede salir elegido, en representación de su grupo!*, lo que potencia que los propios compañeros se cuiden de que nadie se despiste y vaya a dejar al grupo en "mal lugar" (y con ello no conseguir ni reconocimiento ni calificación, si fuera el caso).

3.ª *¿Qué pasa con los alumnos que no saben la respuesta que Vd. espera?* Mientras que en el primer caso tenderán, lógicamente, a esconderse de la forma que mejor sepan, en el segundo tienen una oportunidad de aprender si en su grupo hay alguien que la conoce. De esta forma aprovechamos *todas las manos* disponibles para conseguir nuestro objetivo de enseñanza y, de paso, damos oportunidades a los que tienen menos ocasiones de reconocimiento y éxito a que rompan el círculo vicioso que les atenaza: *como no sé, no me esfuerzo ni me motiva el aprendizaje, y como no encuentro motivación, pues no me esfuerzo y lógicamente termino por no aprender y no saber.*

4.ª *¿Qué pasa con los alumnos que sabiendo la respuesta, no reciben "el premio" de su atención y reconocimiento cuando dice, "contesta Jorge"?* Mientras que en el primer caso estamos ayudando a crear una interdependencia negativa, pues los estudiantes que saben la respuesta estarán esperando que el afortunado que reciba su atención falle, para tener ellos una segunda oportunidad de éxito individual, en la segunda estamos reforzando una *interdependencia positiva*, pues el éxito (o, ¡por supuesto! también el fracaso), a la hora de contestar será de todo el grupo. No está de más recordar que las atribuciones de fracaso en el aprendizaje cuando están vinculadas a un trabajo grupal tienen un efecto menor sobre la motivación y la autoestima que cuando son individuales (Alonso Tapia, 2005).

La estructura que acabamos, de comentar *Cabezas pensantes*, forma parte del grupo de las llamadas *estructuras simples*, dado que son rápidas y requieren pocas acciones e instrucciones. Otra es la de *Parejas de ayuda* en la que los compañeros actúan por turnos: uno resuelve el problema mientras el otro actúa como supervisor o entrenador. Una variante de esta es *Sabio y escriba*. El que adopta, en primer lugar, el papel de sabio da instrucciones o enseña cómo realizar una tarea o resolver un problema. El secretario escribe lo que se le pide, entrenándose en el contenido en cuestión. Una vez terminado el número de ejercicios establecidos y de haberse felicitado, se intercambian los roles. *El folio giratorio*, en el que todos los miembros de un grupo, por turno, van escribiendo una parte, una solución o un comentario sobre un tema, ejercicio o problema propuesto.

Fíjese, por otra parte, que son estructuras que nos sirven en casi todas las áreas del currículo y para muchísimos contenidos, y que son fáciles de aprender y usar. No nos cansaremos de insistir en que siendo simples, *pueden* tener un gran impacto en cuanto haya conseguido que sus estudiantes las conozcan y aprendan a relacionarse dentro del grupo con eficacia (habilidades sociales). Si las usa, su clase, como ya le ha ocurrido a miles de profesores y profesoras por todo el mundo, cambiará de clima y empezará a ser un lugar para la cooperación y el aprendizaje de todos y todas y, con ello, empezará a parecerse un poco al tipo de clima social que nos gustaría (y que tanto necesitamos) que exista en nuestra sociedad. Hay muchas fuentes donde puede encontrar la descripción de estas estructuras simples siendo, en este ámbito, en el que el profesor Spencer Kagan ha desarrollado un trabajo extraordinario, con cientos de referencias divulgativas y materiales de uso práctico que le serán de gran utilidad (http://www.kaganonline.com/).

En el libro de Pere Pujolas (2009) también encontrará ejemplos de todo ello y seguro que, con imaginación y trabajo cooperativo con otros colegas, no les será difícil inventar o combinar varios ajustados a su realidad y con los que se sienta cómodo practicándolos.

Junto a estas estructuras simples hay otras denominadas *complejas*, simplemente por el hecho de que precisan de una organización algo más sofisticada y suelen requerir más tiempo (pueden desarrollarse a lo largo de varios días), pero no más difíciles. Como ve, la distinción que hacemos es más didáctica que otra cosa y, en todo caso, ambas son complementarias. A estas estructuras complejas son a las que, habitualmente, se les denomina *métodos cooperativos* y entre los habría que mencionar sobre todo tres: los *Grupos de Investigación* (GI), los *Torneos de Aprendizaje* (TGT; STAD, en sus siglas en inglés), y el *Rompecabezas o Puzle* ("Jigsaw").

En los cuadros que siguen encontrará una ficha resumen de todos ellos y, dada su popularidad, no le costará encontrar información más

detallada en Internet. En el ICE de la Universidad de Barcelona hay un Grupo de Interés en el Aprendizaje Cooperativo (GIAC), que tiene buenos recursos al respecto (http://giac.upc.es/PAG/giac_cas/giac_default.htm).

MÉTODOS/ESTRUCTURAS COMPLEJAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO
EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN
("GROUP INVESTIGATION" GI)

PUNTO DE PARTIDA: GRUPOS HETEROGÉNEOS DE 4 ALUMNOS
PASOS

1.º Fase de elección de contenido. Los grupos eligen subtemas específicos dentro de un tema o problema general que normalmente es delineado por el profesor. También puede ser que todos los grupos trabajen sobre el mismo tema.
2.º Los estudiantes y el profesor planifican las metas concretas que se proponen. Los procedimientos para aprender los contenidos seleccionados en el paso 1.º, la distribución de tareas, la programación del tiempo y la búsqueda de materiales y/o información que fuera necesaria (fase de planificación).
3.º Fase de desarrollo: los alumnos desarrollan el plan previsto en el paso 2.º, mientras que el profesor sigue el progreso de cada grupo y presta la ayuda que le requieren.
4.º Fase evaluativa: los grupos analizan y evalúan el trabajo realizado y planifican cómo resumirlo para presentarlo a sus compañeros de una forma atractiva.
5.º Presentación del trabajo. Cada equipo, según la estrategia elegida por ellos mismos, presenta a sus compañeros el trabajo realizado.
6.º Evaluación final. Se evalúan los trabajos tanto por parte de cada grupo, como por los demás y el profesor, teniendo en cuenta diversos criterios como originalidad, contribución al trabajo global, calidad, etc.
* Este método se presta especialmente para trabajar contenidos que pueden ser analizados desde distintos puntos de vista, como son casi todos los que tienen que ver con las ciencias sociales y naturales.

****

* Con muchos elementos en común a los métodos tipo *GI*, entre nosotros se ha desarrollado el enfoque conocido como "*metodología por proyectos de trabajo*". Para un referente al respecto consultar Hernández y Ventura (2008) *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: ICE-Graó.

TORNEOS /EQUIPOS DE APRENDIZAJE POR DIVISIONES
"TEAMS-GAMES TOURNEMENT TGT"
"STUDENT TEAMS ACHIVEMENT DIVISIONES. SATD"

PUNTO DE PARTIDA: GRUPOS HETEROGÉNEOS DE 4 ALUMNOS

Hay dos estructuras similares: el TGT, donde los torneos se producen "cara a cara", o el STAD, donde los torneos se hacen a través de controles o pruebas escritas.
Pasos
1.º El profesor presenta/explica un contenido de aprendizaje determinado, sobre el que volverán a trabajar los grupos.
2.º El profesor entrega a los grupos una "ficha/recordatorio" de los contenidos que ha explicado.
3.º Los miembros del grupo estudian juntos para entender mejor el contenido presentado, se ayudan mutuamente y se preparan para "el torneo/examen", examinándose unos a otros para intentar asegurar que todos los miembros del grupo estarán bien preparados para acertar en sus respectivos exámenes.

.../...

.../...

4.º Una vez a la semana, por lo general, se realizan los "torneos/exámenes por mesas o divisiones", tarea que puede llevar unos quince minutos, para lo cual los miembros de cada grupo se asignan nominalmente a "mesas de torneo o divisiones" en las que están los alumnos con un nivel semejante de aprendizaje.
5.º Las mesas o divisiones tienen que ser "justas". Para ello se puede seguir el esquema de que los 4 alumnos mejores en el torneo anterior, forman la división (a), los 4 siguientes la división (b) y así sucesivamente hasta completar el grupo total de alumnos y alumnas. También pueden hacerse a criterio del profesor, siempre y cuando los alumnos tengan niveles de competencia similares.
6.º Los alumnos compiten en cada división en representación de su equipo y sobre los contenidos presentados por el profesor y preparados por el grupo. El profesor puede presentar temas de distinta dificultad en cada división siempre que estén dentro del contenido tratado.
7.º Se comparan los rendimientos de los alumnos solo con los de un grupo de iguales de semejante nivel y no con los de toda la clase.
8.º En cada mesa o división se produce un primer puesto, un segundo puesto, un tercero, etc. recibiendo cada cual una puntuación por su lugar (cuatro puntos el primero, tres el segundo, dos el tercero, y uno el cuarto, por ejemplo). Los puntos ganados son para el equipo, que obtendrá una puntuación total del conjunto de aportaciones de sus miembros.
9.º Como todos los grupos funcionan bajo el mismo esquema, podemos decir que todos los miembros de un grupo "están en igualdad de oportunidades para el éxito", esto es, para aportar a su grupo la máxima puntuación, independientemente del contenido más o menos difícil sobre el que haya trabajado.
10.º Las puntuaciones del grupo tienen que ser intercambiables, en un momento dado, por un "refuerzo" que sea relevante y atractivo para el grupo.

* Es una estructura muy útil en áreas como las matemáticas, la lengua (en aspectos como ortografía, segmentación, análisis gramatical) o para los contenidos referidos a conceptos o hechos de áreas como ciencias naturales o sociales.

ROMPECABEZAS O PUZLE
"Jigsaw"

Este método o técnica fue diseñado en 1978 por Aronson y sus colaboradores. Resulta especialmente útil para las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que los contenidos son susceptibles de ser fragmentados en diferentes partes. El puzle favorece la interdependencia de los alumnos, ya que la información se da, o es buscada y trabajada por los alumnos, distribuida en partes (tantas como componentes del grupo) *como si fueran las piezas de un puzle o rompecabezas*. Cada alumno obtiene o conoce una parte de la información necesaria para realizar el aprendizaje. Los miembros del grupo son responsables de conocer a fondo la información que les corresponde, transmitirla a los demás y aprender la información presentada por los demás miembros del grupo.

PUNTO DE PARTIDA: GRUPOS HETEROGÉNEOS DE 4 ALUMNOS
PASOS

1.º El profesor establece un contenido de aprendizaje susceptible de dividirse en 4 temas (podría trabajarse también con 5/6 componentes en cuyo caso los temas tendrían que ser igualmente 5/6).
2.º Se establecen dos tipos de agrupamiento: el equipo base o habitual y el del grupo de especialistas o expertos.
3.º En cada equipo base se encarga, a cada uno de los miembros del grupo, la preparación de una de estas partes.

.../...

.../...

4.º Preparación individual: cada miembro del equipo prepara su parte a partir de la información que ha facilitado el profesor/a, o bien la que el mismo ha podido conseguir en diversas fuentes (libros de texto, enciclopedias, Internet). Esta parte del trabajo puede ser evaluada en función de lo que cada uno de los miembros de los diferentes equipos haya recopilado individualmente.
5.º Preparación en grupo de especialistas: cada alumno se reúne con los miembros de los otros grupos que estén encargados de preparar el mismo tema que él, con el objetivo de aprender con mayor detalle la parte asignada y de planificar cómo lo enseñarán al resto de sus compañeros de los grupos base. En este momento se puede realizar una evaluación grupal de la eficacia del grupo en sí (puede pedirse un producto del trabajo grupal, tal como un póster, un mapa conceptual, un esquema o resumen...).
6.º Regreso al grupo base: los especialistas, una vez han concluido su trabajo en el tiempo asignado por el profesor, retornan a sus grupos de origen y se responsabilizan de explicar al grupo la parte que han preparado al mismo tiempo que deben aprender el material que enseñan los demás miembros del grupo.
7.º El trabajo debe terminar con una evaluación grupal que recoja un producto de equipo, pero sobre todo, con una evaluación individual de cada alumno dentro del grupo base sobre todo aquello que ha sido objeto de estudio, para asegurar la "responsabilidad y el rendimiento individual", los resultados de esta prueba evidencian si en algún grupo base la transmisión del conocimiento no ha sido la adecuada.
8.º Puede establecerse, y es muy positivo, algún tipo de "*bonus grupal*" en la calificación del trabajo para aquellos grupos en los que todos los miembros mejoren su rendimiento respecto a trabajos anteriores o cumplan con determinados criterios de excelencia preestablecidos (tener calificaciones por encima de notable, por ejemplo).

Entre nosotros y dentro de lo que también cabría calificar como una estructura compleja, es importante reconocer el trabajo de David Duran y su "*Tutoría entre iguales*" que él y su equipo[5] (Duran y Vidal, 2004), han aplicado con gran éxito, sobre todo, a la mejora de las competencias comunicativa y lingüística, pues parejas de alumnos con distintos niveles de competencia, siguiendo una sencilla estructura que pauta sus interacciones, se ayudan a leer apropiadamente y a comprender un texto. En los últimos años el profesor Duran ha trasladado esta estructura cooperativa a la tutorización/cooperación entre escuelas para ayudarse en la enseñanza de la competencia comunicativa lingüística, al igual que Lagos, Pujolas y Naranjo (2011) están promoviendo a través de un modelo de asesoramiento colaborativo, la cooperación entre centros escolares de una determinada localidad para ayudarse a implementar el aprendizaje cooperativo entre ellos.

4. La escuela cooperativa

Que el AC sea una ayuda inestimable para el desarrollo de las funciones docentes y para que los estudiantes adquieran competencias básicas para su futuro desarrollo personal y social, no quiere decir que en ade-

5 El profesor Duran coordina el "Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre iguales " (GRAI), ubicado en el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es

lante sólo utilice como método de enseñanza el AC. Obviamente, también es necesario que sus estudiantes aprendan a trabajar, en algunos momentos, de forma individual y a responsabilizarse por sí mismos de su aprendizaje. Pero no se debería pensar en el AC como un *adorno puntual*, o como actividades de descanso y motivación para volver más tarde a los modos tradicionales de competición o individualismo extremo.

La cooperación, como hemos querido resaltar desde el principio, es un *valor social* que debería ser transversal en un centro educativo (¡tanto entre los estudiantes como entre el profesorado!) y que se consolida con toda su potencia cuando es una estrategia habitual de trabajo de *todo el profesorado* (o, al menos, de la mayoría). Poco impacto tendrá el trabajo de cualquier docente a través de estructuras cooperativas, si después de su clase entra otro profesor o profesora que invierte, deshace o cuestiona su tarea porque echa mano de formas de trabajo no cooperativo o, todavía peor, si encima le recrimina o cuestiona por lo que hace, bien sea porque los estudiantes *hacen mucho ruido en su clase* o porque luego *no están igual de atentos* cuando entran en la suya.

Por otra parte, los tiempos que necesita el AC, e incluso el mobiliario o la forma de organizar la clase, encajan muy mal en módulos horarios de 45´ o en aulas con sillas fijas al suelo. Innovar y cambiar estas condiciones ¡cosa que ya han hecho en muchos centros en España![6], requiere del compromiso compartido de un centro, lo que se vincula con el objetivo de que la cooperación sea, realmente y no sólo *en los papeles*, una seña de identidad del *Proyecto Educativo* del centro y un criterio de actuación que guíe las políticas y las prácticas del mismo (Mir, 1998).

Para terminar este capítulo, queremos volver a resaltar que el profesorado tiene a su disposición conocimientos y experiencias suficientes para llevar a cabo con éxito la introducción de estructuras cooperativas en la enseñanza de cualquier nivel educativo y, a través de ellas, de reforzar la competencia para cooperar, y todas las virtudes y efectos positivos que la investigación viene reconociendo, sin ambages, a esta tarea de crear más *apoyos*, más *manos escolares* para avanzar hacia una educación más inclusiva. Hoy sabemos con seguridad que la principal *barrera* frente a la introducción del AC en los centros, es la falta de voluntad y determinación para hacer frente a los cambios que precisa. Nos gustaría pensar que si este capítulo le ha ayudado a comprender mejor la necesidad, la naturaleza y las condiciones para desarrollo del AC, Vd. estará más dispuesto a implicarse en la tarea de minimizar esa barrera.

6 El Grupo de investigación de Atención a la diversidad (GRAD) de la UVic, recientemente ha organizado un "Simposio sobre Aprendizaje Cooperativo. Enseñar a Aprender en Equipo", con la participación de más de 200 personas procedentes, en su mayoría, de escuelas, colegios e institutos que aplican el aprendizaje cooperativo en sus aulas Ver Cuadernos de Pedagogía, 428, 24-42, publicado en 2012..

4 Profesores que se apoyan frente a la complejidad del proceso de inclusión educativa

Héctor Monarca
Marta Sandoval Mena

1. Introducción

La enseñanza es una tarea compleja vinculada a la construcción social y al desarrollo del sujeto. Desde la configuración de los estados modernos, comienza a ser, en mayor o menor medida, una práctica regulada públicamente, por instituciones y actores vinculados al funcionamiento democrático de la sociedad. Sin embargo, paradójicamente, dentro de los actores protagonistas en la definición del currículo como proyecto público contrastado, no siempre se ha contemplado al profesorado. Su consideración como protagonista imprescindible en dicho proceso es una reivindicación histórica que ha tenido concreciones aisladas, poco sistemáticas y poco extendidas en el tiempo. Han predominado prácticas en donde la definición de lo educativo se encuentra fuertemente fragmentado en unas primeras instancias donde se delibera, debate, negocia y decide lo que debe enseñarse, y las instancias donde lo primero deber ser aplicado y desarrollado. Rasgo que ha influido notablemente en la configuración del trabajo docente.

Sin embargo, a la par que las instituciones rígida y jerárquicamente concebidas entran en crisis por su imposibilidad de dar respuestas a los abundantes y acelerados cambios sociales (Dubet y Martuccelli, 2000), esta racionalidad de la acción educativa es duramente cuestionada, entre otras cosas, por ignorar la dimensión profesional de los docentes y por desconocer que, en cualquier caso, la configuración real de las prácticas de enseñanza no puede ser totalmente regulada por prescripciones de carácter normativo, al margen de los sujetos implicados en

las mismas. Por otra parte, la evaluación y el análisis de una gran cantidad de políticas y de reformas educativas han puesto en evidencia el escaso impacto de las mismas (Zaccagnini, 2002; Gimeno Sacristán, 2006), mostrando que, sin el profesorado, cualquier propuesta educativa fracasa.

Llegamos así a una situación paradójica en la que aún nos encontramos, un sistema educativo centralizado en la definición de una gran cantidad de aspectos educativos y las exigencias de más autonomía (Smyth, 1999) y responsabilidad a la hora de resolver y abordar situaciones complejas asociadas a los nuevos escenarios educativos. El trabajo colaborativo y la colegialidad, como una manera de producir cambios y mejoras de forma amplia y sostenida en el tiempo (Ainscow y West, 2008), aparecen aquí insertos en las tensiones propias de la configuración del nuevo rol docente. Estas se reflejan en las siguientes demandas: a) de la Administración, muchas veces contradictorias, en tanto que a menudo no van acompañadas de los tiempos, espacios y procedimientos necesarios para hacerlo; b) de la sociedad, en tanto sus instituciones y organizaciones necesitan de nuevas formas de hacer que les permitan moverse en la complejidad de las situaciones, fenómenos y necesidades actuales; y c) de los docentes e investigadores, en tanto que el trabajo colaborativo lleva décadas desarrollándose como una forma de pensar, de hacer y ser docente, una forma de construir lo social y la educación, que se viene instalando y demandando cada vez con más fuerza desde diversos sectores, aunque no siempre mayoritarios.

En cualquier caso, las prácticas educativas basadas en la colegialidad y el trabajo colaborativo han mostrado sus beneficios en varios aspectos, y así ha quedado reflejado en importantes investigaciones y trabajos que abordan el tema: Parrilla (1996), Fullan y Hargreaves (1997), Bolívar (2000), Ainscow y West (2008), Hargreaves y Fink (2008), entre muchos otros.

En este capítulo nos centraremos en el trabajo colaborativo de los docentes como un rasgo esencial de las prácticas educativas inclusivas y participativas, en las que todos y todas obtienen importantes beneficios para sí mismos y para los demás, logrando el máximo desarrollo posible de las personas y su entorno. Para ello expondremos, en primer lugar, los argumentos que, a nuestro parecer, justifican el trabajo colaborativo, y que usted mismo podrá enriquecer con su reflexión y experiencia. En segundo lugar, haremos un breve análisis del paso del individualismo al trabajo colaborativo; explicitando las situaciones de desconexión y aislamiento del trabajo docente y su opuesto, el trabajo colegiado. Posteriormente nos centraremos en la dimensión conceptual del trabajo colaborativo y colegiado, para abordar, finalmente, diversas prácticas de trabajo colaborativo de los docentes.

2. Argumentos que justifican el trabajo colaborativo

El tema de la colaboración como característica esencial y necesaria de las prácticas sociales y educativas se viene instalando con fuerza en los discursos y en la misma realidad. El mismo encuentra una gran variedad de argumentos que lo justifican. Hemos organizado estas argumentaciones en cuatro subapartados, cada unos de los cuales se centra en un aspecto. Sin embargo, hay que tener en cuenta que dicha división tiene un carácter fundamentalmente analítico, con la intención de favorecer su comprensión y abordaje a través de la lectura, sin embargo, como es evidente, y así podrá comprobarlo usted mismo analizando su propia experiencia, la realidad no se nos presenta fragmentada de esta manera, sino globalmente. En consecuencia, no se puede perder de vista que los argumentos así presentados, explican un único y mismo fenómeno: el trabajo colaborativo de los profesores en contextos de enseñanza. Por tanto, usted podrá darse cuenta de que los argumentos de un apartado pueden ser válidos también para otros. En cualquier caso, creemos que esta presentación es útil para iniciar, junto a usted, una reflexión en torno a los fundamentos del trabajo colaborativo, invitándole a que traslade los argumentos aquí ofrecidos al análisis de sus propias experiencias educativas, ya sea como estudiante, como padre o madre, como profesional o como todo ello.

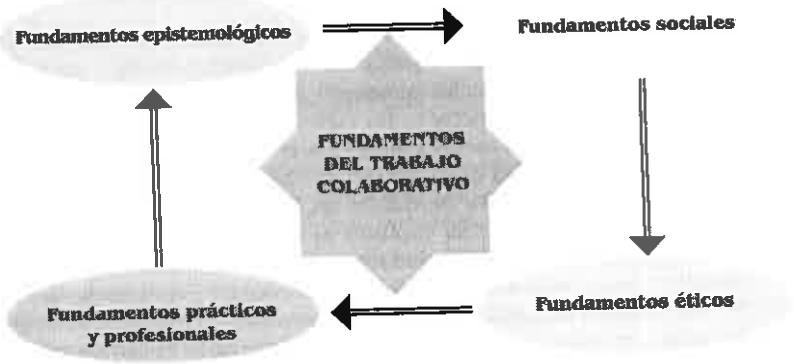

Figura 1. Fundamentos del trabajo colaborativo.

Fundamentos de índole epistemológica

En este caso nos referimos a las concepciones, creencias y posicionamientos con respecto a la construcción social y las prácticas educativas. Estas concepciones y creencias tienen un carácter social, en tanto representación de la realidad construida histórica, política y cultural-

mente, y un carácter individual, en tanto representación construida por el sujeto; ambas de forma dialéctica.

Para entender las concepciones actuales en torno a la temática en cuestión, es necesario reconocer que, durante la mayor parte de la historia de la humanidad, el mundo y la sociedad fueron vistos como una "realidad naturalmente ordenada", única desde el punto de vista interpretativo. Dominó así, durante mucho tiempo, una interpretación naturalista en la cual el mundo social era visto como una "realidad ya dada y construida" al margen de la acción del hombre. No se reconocía una relación entre el hombre como actor y sujeto de lo social y del conocimiento, y la realidad y los fenómenos sociales. Así, durante muchos siglos ha predominado una forma de entender los fenómenos sociales y humanos bajo el supuesto de que existía una "única realidad".

No es hasta finales del siglo XIX y, sobre todo, durante el siglo XX, cuando irrumpe con fuerza el sujeto como actor clave de los procesos sociales, de los procesos de construcción de la realidad. Pero, no sólo se reconoce al hombre como actor, sino que, junto con ello, se reconoce la existencia y posibilidad de diferentes formas de vida, diferentes culturas, y la singularidad de los sujetos. Si antes se entendía que había una única realidad, un único mundo, al que todos se tenían que adaptar; a partir de entonces se ve que es necesario adaptar las circunstancias para que todos puedan desarrollar plenamente sus vidas en un mundo que es diverso.

Este reconocimiento de lo diverso ha irrumpido con fuerza en los escenarios educativos, configurados históricamente para la homogeneización, algo que ha generado un importante desconcierto inicial, aún no del todo superado. En cualquier caso, hace ya décadas que la diversidad ha sido reconocida y que la inclusión está incorporada como deseo y finalidad de la educación, siendo en la actualidad un rasgo fundamental a la hora de hablar de la calidad educativa. Como hemos podido ver en el primer capítulo, la UNESCO, como así también los Gobiernos de una gran variedad de países, se han embarcado en la defensa de la inclusión como derecho fundamental y, por ende, en la promoción de prácticas educativas inclusivas. Sin embargo, como hemos podido ver a lo largo del libro, su configuración como rasgo de nuestras prácticas docentes, se encuentra en continua y permanente construcción; y seguimos aún inmersos en la fase de construir prácticas educativas plenamente inclusivas capaces de dar respuesta a la singularidad de los sujetos.

Como venimos insistiendo, esta tarea, la construcción de lo social por medio de las prácticas educativas, lo educativo en sí mismo y la inclusión como su rasgo esencial, no puede ser abordada de forma aislada e individual. Aquí encontramos un importante argumento sobre la necesidad del trabajo colaborativo y colegiado de los docentes relacionado con la misma naturaleza de la educación: las prácticas educativas inclusivas como propuestas de desarrollo del sujeto y de la sociedad, no deben realizarse desde el aislamiento y la individualidad, la soledad o los pareceres particulares no contrastados. Si no contemplan la dimensión colaborativa y participativa en el sentido que le estamos dando a lo largo del libro, los apoyos naturales seguirán siendo ignorados, no podrán ser reconocidos ni desarrollados; quedándonos lejos de una educación inclusiva. Así, desde un posicionamiento participativo, en donde todos y todas pueden tomar decisiones y asumir tareas y responsabilidades en esta dirección, la colegialidad y la colaboración, en donde tienen cabida los apoyos naturales, son rasgos esenciales.

Según Pérez Gómez (1998), hay dos rasgos de las prácticas y fenómenos sociales y humanos que fundamentan la necesidad del trabajo colaborativo: a) el carácter inacabado de los mismos, su dimensión abierta, procesual y creativa, y b) su carácter semiótico, es decir, el rasgo polisémico de los significados que los sujetos otorgan al mismo. De acuerdo con este autor, la construcción social de la realidad debe ser una tarea colectiva porque las características de los procesos de construcción social demandan reflexión colaborativa, diálogo, negociación, construcción de consensos y decisiones conjuntas. De esta idea se deriva "la necesidad de un pensamiento que asuma la pluralidad y la contingencia de los fenómenos y de las interpretaciones" (Pérez Gómez, 1998, p. 53), algo que sólo es posible en prácticas que den lugar a amplias redes de apoyo y colaboración.

Fundamentos de índole social

En este caso, los fundamentos se relacionan con los cambios que se han producido y se están produciendo a nivel social, las formas de vida, la tecnología, etc.; expresado en gran parte en la denominada sociedad del conocimiento.

Como afirma Pérez Gómez (1998, p. 163), la cultura docente se encuentra "en una delicada encrucijada, viviendo una tensión inevitable y preocupante entre las exigencias de un contexto social móvil, cambiante, flexible e incierto, caracterizado por la complejidad tecnológica".

A esta altura a nadie escapa la percepción del cambio que viene experimentando la sociedad en las últimas décadas, y con más aceleración en los últimos años. Sin embargo, la caracterización de dicho cambio y la correspondiente descripción de "la nueva sociedad" producto de los mismos no siempre es coincidente; de todos modos, parece existir cierta coincidencia en una serie de rasgos que caracterizan estos cambios (Bauman, 2003; Castells, 1997; Gimeno Sacristán, 2005): a) está estrechamente vinculado a las tecnologías del procesamiento de la in-

formación y de la comunicación, b) la globalización, es decir, el impacto que las nuevas tecnologías están teniendo en las formas de producir, en las formas de relacionarse, en las posibilidades de estar conectados en tiempo real con prácticamente todo el planeta, y en las formas de construir imágenes sobre el mundo, c) el cambio climático, d) los cambios vinculados al mundo del trabajo, con importantes porcentajes de la población que se encuentra sin trabajo o que lo hace en condiciones de inestabilidad, inseguridad o marginalidad, e) el carácter constante, incierto, acelerado, impredecible de los cambios; f) las transformaciones en la configuración de los estados-naciones y la relación entre ellos, g) transformación del Estado como garante de los derechos y necesidades de sus ciudadanos, h) incremento de la desigualdad a nivel nacional e internacional.

Este nuevo escenario genera nuevas y numerosas demandas a los centros educativos; reflejadas en presiones a los mismos y al profesorado. En este sentido, el papel del profesor se ha transformado, entre otras razones, porque debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades, así como por el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido. La literatura contemporánea describe una serie de características muy variadas, y a veces contradictorias, de lo que se consideran las cualidades que debe reunir "un buen profesor".

Los cambios mencionados que se han producido y se están produciendo a nivel social, sus organizaciones e instituciones, su base material de producción, la tecnológica y la comunicación, han configurado y están definiendo un nuevo escenario educativo y profesional. En este nuevo escenario, el viejo modelo de profesor aislado en su aula pierde vigencia, a la vez que emerge o se consolida la necesidad de un trabajo docente colegiado, colaborativo, en red, como alternativa para hacer frente a la nueva situación.

Fundamentos de índole ética

Nos referiremos aquí al trasfondo ético de toda práctica educativa, en tanto se vincula a un deber ser del sujeto y de la sociedad, y en cuanto siempre tendrá consecuencias, más o menos importantes, para el sujeto. En este sentido se dice que las prácticas educativas tienen un carácter normativo, en cuanto suponen, reflejan, expresan, se orientan, hacia unas determinadas formas de entender al sujeto y a la sociedad. Desde este punto de vista, las prácticas educativas tienen efectos y consecuencias personales, sociales, económicas, etc.; impactan en la vida de los sujetos, de la comunidad y de la sociedad en la que viven.

Este impacto conlleva una importante responsabilidad que, sin dejar de ser personal, debe sostenerse y construirse desde la corresponsabilidad y la colaboración entre los profesionales de la educación, objetivo de este capítulo, y desde otros miembros de la comunidad educativa, o desde la sociedad, que serán abordados más adelante. Los efectos que la educación tiene sobre la sociedad, las personas y sus vidas, se construyen en cada instante de la acción educativa, pero se consolidan por medio de las acciones generadas a través del tiempo, de las experiencias educativas que van marcando y configurando las trayectorias escolares y vitales de los estudiantes. Siendo así, se debe tener en cuenta, como profesional de la educación, a los otros colegas, para que, dentro de la diversidad, desacuerdos y diferencias normales y necesarias, pueda construirse una propuesta educativa con rasgos comunes, debatidos, consensuados y acordados colegiadamente. Eso ofrecerá coherencia y mayor impacto de las prácticas educativas en el desarrollo de los estudiantes.

Por otra parte, estos impactos nos obligan a hacer de estas prácticas un asunto público; y público significa aquí, un asunto debatido, colegiado, accesible en sus fines, objetivos y fundamentos. Es una práctica que, desde este punto de vista, no puede quedar librada a unos pocos sujetos que actúan de forma aislada unos de otros, sin mecanismos de debate y contraste que permitan generar prácticas educativas justificadas y fundamentadas. Como sostiene Blanco (1997, p: 10), "la educación es una responsabilidad social, colectiva, que afecta a todos y cada uno de sus miembros [...] es un asunto público y debe ser defendido y protegido como tal".

Fundamentos de tipo práctico y profesional

Nos referimos aquí a los fundamentos vinculados con la práctica educativa y el trabajo docente. Ambos están estrechamente relacionados y han sido entendidos de formas diversas a los largo del tiempo, en general, ajenos o alejados de la idea de trabajo colaborativo o colegiado.

Durante mucho tiempo la docencia fue concebida como un trabajo meramente técnico, el cual se caracteriza fundamentalmente por la aplicación precisa de un conocimiento o unas reglas para lograr determinados objetivos. Su lugar como profesional reflexivo y crítico (Kemmis, 1988), posterior en el tiempo, coincide con los cambios a nivel epistemológico antes mencionados. En este sentido, como se deduce de lo ya comentado en páginas anteriores, la docencia es mucho más que un trabajo técnico; es una práctica vinculada con la construcción de la cultura y el desarrollo del sujeto, con la construcción del conocimiento y de los sentidos. Una práctica que se realiza desde la transmisión, reconocimiento, valoración y análisis de lo ya construido, como punto de partida para la exploración y el análisis de posibilidades y alternativas.

Es una práctica compleja y, como pudimos ver, con importantes impactos en la vida de las personas y en la sociedad. Su complejidad se ve reflejada en todos los ámbitos de la educación, de la vida de los centros y del trabajo docente.

Toda práctica técnica, social y humana, necesita de unos fundamentos de la acción que se despliega con vistas a un logro, a algún objetivo, meta o fin; muy especialmente cuando buscamos generar prácticas inclusivas. A diferencia de lo que sucede en la acción técnica, donde la relación entre lo que se hace y lo que se quiere lograr es más o menos lineal y mecánica, en las prácticas sociales y humanas no sucede lo mismo, como podemos ver en la bibliografía existente (Carr, 2005; Horkheimer, 1969; Schön, 1992). Por ello, a diferencia de la acción técnica, cuya garantía de éxito parece estar dada por la "aplicación estricta" de una serie de pasos y reglas; en la acción educativa una aplicación tal no sólo no garantiza el éxito, sino que puede alejarnos de él; las condiciones necesarias para una "buena práctica educativa" se relacionan con la capacidad para el análisis y la reflexión colaborativa y colegiada.

Las prácticas educativas se caracterizan por sus significados y sentidos, y estos no pueden venir totalmente predefinidos, y tampoco son exclusividad de un docente que actúa de forma aislada. Por eso, como sostiene Fullan (2002, p. 76), "adquirir sentido es, naturalmente, un acto individual pero su valor real para el aprendizaje del estudiante sobreviene cuando se alcanza sentido compartido en un grupo de personas que trabaja de forma conjunta".

Junto a estos argumentos vinculados a las características esenciales de las prácticas educativas y del trabajo docente, encontramos otros de igual importancia que se vinculan con los beneficios que el trabajo colaborativo nos ofrece. En este sentido, autores como Bolívar (2000), Hargreaves (2003), Fullan (2002), Ainscow y West (2008), Hargreaves y Fink (2008), entre muchos otros, lo asocian directamente a las posibilidades de cambio y mejora educativa. En concreto, los tres últimos autores han encontrado suficiente evidencia en múltiples investigaciones para relacionar el cambio y la mejora escolar con la existencia de comunidades profesionales de aprendizaje consolidadas y el trabajo colaborativo y colegiado. En esta misma dirección, Fullan y Hargreaves (1997) hacen referencia al estudio realizado por Rosenholtz (1989), en el cual se constata que las escuelas que mejoran de forma sostenida en el tiempo se caracterizan por el "sentido compartido" entre el profesorado y otros actores.

Otra dimensión relevante que ofrecen los autores recién mencionados, es la relación que establecen entre la colaboración, la formación y el perfeccionamiento docente continuo. En este sentido Hargreaves (2003, p. 23) destaca "la necesidad de que los docentes colaboren entre

sí con confianza, honestidad, franqueza, audacia y compromiso con el perfeccionamiento constante".

Finalmente, en un libro de estas características, debemos hacer especial hincapié en la importancia que tiene el trabajo colaborativo y colegiado para generar prácticas educativas inclusivas. Han sido mucho los autores, como señalamos en el primer capítulo, que hacen referencia al trabajo colaborativo como una condición esencial de la inclusión educativa (Porter, 1997; Ainscow y otros, 2001).

3. Del individualismo al trabajo colegiado

La forma en la que predominantemente se institucionalizaron la educación, la enseñanza y el aprendizaje en los actuales sistemas educativos modernos se ha caracterizado por ser y ofrecer una cultura individualista desde el punto de vista institucional de la escuela y de los sujetos vinculados a ella. Sin embargo, como hemos podido ver, a pesar de las razones que existen para el trabajo colegiado y colaborativo, estas prácticas no están lo suficientemente extendidas en nuestros centros educativos. Existen evidencias, como las que ofrecen la mayoría de los autores mencionados en los apartados anteriores, para sostener que la educación se sigue caracterizando por el aislamiento y la desconexión: a) Aislamiento en la forma de trabajar de los alumnos, predominando modelos individuales homogeneizados, en donde todos hacen lo mismo al mismo tiempo; b) Aislamiento en la forma de trabajar de los docentes, caracterizado predominantemente por el trabajo individual dentro del aula; c) Desconexión de unas aulas con otras, cada una de ellas se transforma en un espacio aislado con respecto a las otras aulas, al centro y al entorno; y d) Desconexión de la escuela con el contexto de los entornos más o menos próximos que la rodean y de los que ella forma parte. En este capítulo haremos referencia a la segunda y tercera, aunque antes de avanzar en ellas diremos que también existe otra desconexión, que ya mencionamos anteriormente, y sobre la cual no profundizaremos, la desconexión existente entre las instancias de toma de decisiones sobre las intenciones educativas, de diseño del currículum, y las instancias donde este debe ser desarrollado. Desde el punto de partida, desde los espacios que toman decisiones, muchas veces la educación es concebida como algo ajeno a los profesores, no se considera su participación y colaboración, como profesionales que son, en la definición de los proyectos, del currículo, que luego deberán desarrollar. Por tanto, aunque no ahondaremos en esta idea, esta dimensión debería entrar también dentro del ámbito de la colaboración; esta debe contemplarse desde el mismo diseño de las propuestas. De alguna manera, se deben prever mecanismos, procedimientos y dispositivos, para un trabajo colaborativo entre la Administración y los centros educativos.

Ahora sí, en cuanto a la segunda y la tercera vertiente de la desconexión y el aislamiento entre los profesores y las aulas mencionadas, ambas tienen que ver con la configuración del mismo rol docente, el cual, a diferencia de otras profesiones, no se ha caracterizado mayoritariamente por la colegialidad, el debate, la búsqueda de acciones contrastadas. Antes bien, ha predominado una visión de autonomía y profesionalidad que ha girado en torno a la figura del profesor en su aula. Este aislamiento se ha visto generado y reforzado por: a) ciertas formas de ver la enseñanza y la educación en general, b) por las condiciones de trabajo muchas veces existentes, c) por las tradiciones que se han generado y aún perviven, d) por aspectos organizativos, entre otras cosas.

Por su parte Flinders, citado por Pérez Gómez (1998), distingue tres tipos de aislamiento, de los cuales analizaremos dos:

a) El aislamiento como estado psicológico. Según el autor mencionado, es el miedo ante las críticas o las diferencias, o la inseguridad de lo que uno hace, lo que lleva a los profesores a encerrarse en su aula. En este sentido, según este autor, la colaboración con los demás profesores, en un clima de solidaridad, apoyo y confianza, da respuesta a esta inseguridad y la incertidumbre propias de las prácticas educativas y del trabajo docente.
b) El aislamiento ecológico. En este caso el aislamiento es generado por las condiciones organizativas del trabajo docente y de la enseñanza, caracterizada por una fuerte fragmentación disciplinar. En este sentido, sostiene Pérez Gómez (1998, p. 166) "el aislamiento del docente, vinculado al sentido patrimonialista de su aula y su trabajo, puede considerarse una de las características más extendidas y perniciosas de la cultura escolar".

En cualquier caso, el aislamiento de los docentes tiene importantes consecuencias para ellos mismos y para los estudiantes (Fullan y Hargreaves, 1997; Hargreaves, 1996). Una de las consecuencias más mencionadas es el sentimiento de soledad y aislamiento del profesorado, a partir del cual, parece lógico que el profesorado empiece a dudar de sus capacidades para hacer frente a las demandas del alumnado y compatibilizar estas demandas con las de la propia Administración. Junto a este sentimiento aparece también una permanente sensación de agobio, de desborde de tareas y responsabilidades para responder a las nuevas exigencias curriculares y sociales que atraviesan el contexto escolar (Pérez Gómez, 1998). Dentro de estas consecuencias, Fullan y Hargreaves (1997) se refieren al impacto que el aislamiento puede tener en los centros educativos, generando escuelas estancadas –de aprendizaje empobrecido– o escuelas en movimiento –de aprendizaje enriquecido–, de acuerdo con la relación que exista entre éstas y la colaboración del profesorado.

Por otra parte, a partir de los estudios realizados por Little (1990), mencionado por Fullan y Hargreaves (1997), podemos establecer un continuo con distintos matices en la configuración de culturas docentes colaborativas, desde la no colaboración hasta la plena colaboración. Little, en concreto, habla de formas débiles de colegialidad, para tres tipos de vínculos entre profesores: a) revisión y relato de historia, en los cuales existe cierto intercambio de información, pero fundamentalmente de carácter personal; b) ayuda y asistencia, en la cual, de manera puntual, se puede apoyar el trabajo de algún compañero; y c) puesta en común, en la que se ofrecen ideas a los compañeros a partir de la propia experiencia, pero no se trabaja junto a ellos. Sin embargo, hay una cuarta forma que se denomina "trabajo conjunto", la que para este autor supone una forma clara y fuerte de colaboración: enseñar con otro y otros profesores, planificar de forma conjunta, observar e intercambiar ideas a partir de la misma, la investigación-acción, etc. Como nos dicen Fullan y Hargreaves, (1997, p. 75), "el trabajo conjunto supone y crea una interdependencia más fuerte, una responsabilidad compartida, un compromiso y perfeccionamiento colectivos y mayor disposición a participar en la difícil tarea de revisión y crítica".

Estos mismos autores nos advierten sobre la diferencia entre la presencia de la colaboración como algo circunstancial y esporádico y lo que es una cultura de colaboración. Distinguen así tres tipos de vínculo entre profesores, relacionados con la investigación de Little, que no constituyen una forma plena de colaboración:

- La colaboración entre pequeños grupos del centro, pero que no trasciende a los demás ni al mismo centro.
- La colaboración acotada, puntual y específica; que no afecta a las estructuras ni a los principios de las prácticas docentes.
- La colegialidad artificial, caracterizada por los procedimientos formales vinculados con el trabajo docente, incluso el que se ha realizado con los demás, pero que no es capaz de trascender lo meramente normativo o prescriptivo, ni de impactar de forma profunda en las concepciones, relaciones y prácticas que tienen lugar en un centro educativo.

De acuerdo con el análisis que estamos desarrollando, la colaboración como rasgo esencial, habitual, frecuente, sistemático, de la vida de los centros, va más allá, tiñe todo el funcionamiento de los centros, sus concepciones, sus expectativas, sus formas de hacer, sus relaciones; en definitiva, todas las prácticas que en él existen. En estos casos hablamos entonces de cultura docente y de centro caracterizada por la colaboración y construida en torno a ella.

4. El trabajo colegiado y colaborativo

Como hemos podido ver, la colegialidad y el trabajo colaborativo y solidario con los otros profesionales, supone una forma de entender la educación y las prácticas escolares como productos de la acción humana, de su acción docente junto a otros. La cultura colaborativa, como sostienen Fullan y Hargreaves (1997, p. 76), se caracteriza por la presencia de "cualidades, actitudes y conductas generalizadas que abarcan todos los momentos, todos los días de las relaciones entre los docentes". En este caso, dicen estos autores, la colaboración es el eje de las relaciones dentro del centro, un fuerte compromiso con las personas y el colectivo, valoración a nivel individual y grupal. Por su parte, para Pérez Gómez (1998), la cultura de colaboración se caracteriza por dos rasgos esenciales interrelacionados:

- El contraste cognitivo. La necesidad del debate y el diálogo como prácticas imprescindibles para construir lo social y lo educativo de forma democrática y profesionalmente contrastada. Así, sostiene el autor recién mencionado, este contraste genera y estimula la descentración y la presencia y apertura a la diversidad.
- Un clima afectivo de confianza. La apertura en los intercambios comunicativos, el debate bajo el supuesto de la diversidad de puntos de vista y su reconocimiento, contribuyen a que todos y todas participen y colaboren con los demás.

Este autor reconoce que la colaboración es compleja y difícil, no sólo porque va en dirección contraria a la cultura tradicional consolidada de los docentes, sino muy especialmente porque la naturaleza ética de la educación, como hemos podido ver, nos lleva a una importante variedad de alternativas.

En resumen, de acuerdo con diversos autores (Bolívar, 2000; Fullan y Hargreaves, 1997), podemos decir que las culturas colaborativas se caracterizan por lo indicado en el cuadro anterior.

- Ver a la escuela como una realidad construida y en construcción, mediante complejos procesos que, necesariamente, desde un punto de vista democrático, deben ser colaborativos y colegiados. Pensar en el centro de manera colectiva.
- Compartir y debatir en torno a los fracasos, dificultades e incertidumbres de forma abierta, con el fin de obtener ayuda, apoyo, consejo, y poder, así mejorar y/o cambiar.
- Un importante acuerdo sobre las concepciones y valores educativos, pero al mismo tiempo se aceptan, e incluso se fomentan, los puntos de vista alternativos. Sentido de trabajo en comunidad.
- Tomar decisiones de manera compartida. Existen tiempos y espacios contemplados para el diálogo y la toma de decisiones.
- Reconocer y dar voz a las intenciones, creencias y pensamientos del profesor, y demás miembros de la comunidad educativa.
- Considerar al profesor como un importante agente de desarrollo y cambio, reconociendo simultáneamente su autonomía y profesionalidad.

.../...

.../...

- Respetar, fomentar, potenciar y tener en cuenta al profesor como persona.
- Crear y mantener ambientes de trabajo más satisfactorios y productivos.
- Crear comunidades de profesores, desarrollar confianza como colectivo profesional.
- Valorar simultáneamente a la persona y al grupo. Las culturas colaborativas no se oponen al trabajo personal, se relacionan con un desarrollo individual que va a la par del trabajo colegiado.
- Promover la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional.
- Aprender y mejorar de forma conjunta

5. Formas de trabajo colaborativo entre el profesorado

Como hemos podido ver, una cultura de colaboración implica unas relaciones de "confianza" entre el profesorado, de apoyo mutuo, autorrevisión y aprendizaje profesional compartido. Supone la comprensión de la actividad profesional de enseñar como responsabilidad colectiva, colaboración espontánea y participación voluntaria, una visión compartida del centro y la interdependencia y la coordinación como formas de relación asumidas personal y colectivamente. Requiere condiciones organizativas para promover el trabajo conjunto, pero también actitudes de compromiso profesional.

La colaboración es un entramado complejo en el que entran en juego un conjunto de valores, creencias, normas, destrezas, patrones de acción, roles, modelos de relación, etc. que los docentes comparten en un contexto de aprendizaje interactivo. En los centros, la colaboración puede asumir multitud de formas. Necesitamos avanzar en los diferentes tipos de colaboración, como son los proyectos de cooperación entre centros escolares, entre profesionales, con las familias, con los servicios educativos y/o sociales del entorno, etc. ¿Cómo se llega a colaborar? Para que la colaboración se pueda llevar a cabo deben confluir una serie de requisitos. En primer lugar, los profesores necesitan tiempo y espacios para colaborar y buscar nuevos modos de "hacer escuela", pero también debe existir un clima de confianza para abordar los problemas que surjan sin que nadie se sienta juzgado. ¿Existe ese tiempo? ¿Cuántas veces se reúnen los profesores de un curso para intercambiar métodos de trabajo con los alumnos? ¿Los profesores conocen el trabajo que realizan unos y otros? ¿El profesorado se siente cómodo para poder discutir problemas en su centro escolar? Estas serían algunas de las cuestiones que sirven de punto de partida para reflexionar sobre la existencia y desarrollo de procesos de colaboración en un centro educativo.

En este apartado colaboraremos con usted en dar respuesta a estas preguntas, ofreciéndole para ello la sistematización de una serie de formas de colaboración entre profesores. Puede que existan otras no recogidas en estas páginas, también es posible, y deseable, que a

usted mismo, solo o junto a otros, se le ocurran otras posibles formas de concretar la colegialidad y el trabajo colaborativo. En cualquier caso, en las próximas páginas presentaremos aquellas prácticas de trabajo colaborativo más o menos consolidadas, es decir, con evidencias de su desarrollo y su adecuación para los contextos educativos.

Docencia compartida

Como hemos podido ver la colaboración entre docentes se convierte en una herramienta imprescindible para favorecer una práctica reflexiva y contrastada de forma colegiada. En este sentido, una forma de estructurar dicha colaboración es la *docencia compartida*, un tipo de organización en la que dos o más docentes trabajan conjuntamente con el mismo grupo-clase en el mismo tiempo y espacio, estableciendo funciones complementarias en cuanto a las tareas a desarrollar.

En nuestro país, esta práctica es poco frecuente, especialmente porque la estructura organizativa de los centros no favorece ni fomenta dicha forma de trabajo. Los docentes continúan trabajando de forma aislada, como Darling-Hammond ilustra con el testimonio de un profesor con veinte años de experiencia: "He impartido 20.000 clases; he sido evaluado 30 veces; pero nunca he visto enseñar a otro profesor" (Darling-Hammond, 1990, p. 40).

Diversos autores (Bauwens y Hourcade, 1997; Cook y Friend, 1995, Sileo, 2003) convergen en establecer cinco posibles estructuras de docencia compartida:

a) Un profesor enseña mientras otro apoya a los estudiantes de manera individual.
b) Enseñanza dividida. En esta práctica la clase se divide en grupos similares en número de estudiantes, los profesores se dividen el contenido y los grupos de estudiantes van rotando.
c) Enseñanza paralela. En la que los docentes planifican de manera conjunta y se distribuyen las lecciones de forma separada.
d) Enseñanza alternativa. Un profesor trabaja con un pequeño grupo mientras otro trabaja con el resto de la clase.
e) Enseñanza en equipo. Se comparte la instrucción de los estudiantes de manera equitativa así como las responsabilidades.

Para otros autores, la verdadera docencia compartida exige necesariamente la identificación de problemas, selección y diseño de estrategias de solución de los mismos de forma conjunta (Parrilla, 2004), así como el desarrollo y evaluación de dichas alternativas desde la responsabilidad compartida de dichos profesionales. Por tanto, la planificación conjunta y la participación en igualdad de estatus de los profesores son variables determinantes en este tipo de colaboración docente.

En este sentido, Durán y Miquel (2003) proponen un sistema de regulación del trabajo conjunto en la docencia compartida expuesto en la tabla 2, organizado a través de la toma de decisiones conjuntas en las funciones, coordinación y evaluación.

	Antes de iniciar la docencia compartida	**Durante el desarrollo de la docencia compartida**	**Al finalizar el periodo de docencia compartida**
Funciones y necesidades	¿Quién gestionará el aula y de qué manera? ¿La metodología que se usará favorecerá la docencia compartida? ¿Cómo nos podemos apoyar? ¿Qué recursos necesitamos y quién los prepara? ¿Hay alumnos en el aula con necesidades educativas específicas? ¿Qué ayudas debemos ofrecer y cómo?	¿Las funciones de cada profesor son adecuadas? ¿Vamos ajustando la planificación a las necesidades del día a día? ¿Nos damos apoyo mutuo? ¿Estamos dando el mismo mensaje al alumnado sobre la disciplina, normas de trabajo, objetivos básicos?	¿Las funciones planificadas para cada uno han sido las adecuadas? ¿Hemos ajustado la planificación inicial a las necesidades que iban surgiendo? ¿Nos hemos dado apoyo mutuo? ¿Los cambios introducidos han mejorado el trabajo en el aula?
Coordinación	¿Cuántas veces y en qué horario nos vamos a coordinar? ¿Sobre qué aspectos vamos a centrar las reuniones?	¿Las reuniones de coordinación nos son útiles? ¿Tenemos el tiempo necesario para discutir la planificación?	¿Nos hemos reunido y hemos tenido el tiempo necesario para hacer el seguimiento de nuestro trabajo? ¿Hemos hablado de todos los temas importantes?
Evaluación	¿Qué aspectos vamos a tener en cuenta para valorar el progreso del alumnado? ¿Qué aspectos vamos a considera para valorar el trabajo conjunto?	¿Todos los alumnos del aula van progresando? ¿Trabajamos a gusto? ¿Qué cambios deberíamos introducir? ¿Cómo podemos llevar a la práctica las mejoras identificadas?	¿Todos los alumnos del aula han podido progresar? ¿El trabajo conjunto nos ha proporcionado nuevas ideas y recursos? En situaciones futuras, ¿qué cambiaremos?

Tabla 2. Guía para la toma de decisiones en la coordinación de la docencia compartida. Fuente: Durán y Miquel (2003, p. 74)

No obstante, en función del tipo de docencia compartida que llevemos a cabo, habrá que determinar las condiciones que lo harán posible para evitar tomar decisiones al azar. Habrá que delimitar las finalidades y las tareas conjuntas para que sean asumidas por los profesores y alumnos, la disposición en el aula y los compromisos y funciones que realizará cada docente.

Una de las formas de docencia compartida más frecuente en nuestros centros educativos, coincidente con los tipos "a" y "d" mencionados anteriormente, es la que se lleva a cabo entre el profesor de aula y el profesor de apoyo, ya sean estos últimos especialistas (profesor de pedagogía terapéutica o profesores de audición y lenguaje), u otros profesores que, con mucha frecuencia y de acuerdo con la normativa vigente, se implican en tareas de apoyo o refuerzo. En este caso, se considera que el especialista es un recurso valioso para colaborar con la dinámica del grupo aula y no exclusivamente a un grupo de alumnos concreto. Esta forma de organizar el apoyo constituye una puerta abierta a la transformación educativa que puede conllevar cambios en el trabajo docente. Como sostiene Zabalza (1996), la finalidad principal del apoyo es la de generar cambios a nivel de la institución, de forma tal que se creen las condiciones para que las necesidades de las personas puedan ser atendidas dentro de los mecanismos ordinarios existentes.

Asimismo, Muntaner (2002, p. 30) explica que el cambio educativo tendría que basarse en modificar la concepción de los maestros de apoyo:

> El profesor de apoyo deja de ser el profesor particular de los alumnos con necesidades educativas especiales que solventa y trata únicamente la problemática relacionada con estos alumnos, para convertirse en un verdadero apoyo a la escuela en su conjunto y a la dinámica creada en cualquiera de sus aulas en las que participan desde la igualdad todos los alumnos, sin excepciones.

En este sentido, Hughet (2006) ha identificado ocho niveles de colaboración entre el profesor de apoyo y los profesores tutores o "curriculares", término utilizado por la misma autora para referirse a los profesores que enseñan una determinada asignatura. Esta clasificación varía en función del tipo de apoyo que precisan los alumnos y del rol que adquiere el profesor de apoyo.

La autora describe diferentes tipos de apoyo dentro del aula en la que establece cierta gradación que oscila desde las intervenciones de apoyo que se pueden hacer en un momento inicial, y que implican poca coordinación entre los maestros hasta modalidades de auténtico trabajo colaborativo.

TIPO DE APOYO	Intervenciones de los maestros	Oportunidad de la medida	Implicaciones para la coordinación
1. Ayudar a un alumno y sentarse a su lado	El maestro de apoyo va ayudando a realizar las tareas de clase. Hace que permanezca en la tarea hasta finalizarla. El maestro de grupo planifica y conduce el grupo-aula.	Cuando existen dificultades atencionales y alta dependencia.	Casi no la necesita. Hay que conocer el contenido de las sesiones y haber pactado el tipo de intervención y la organización del espacio. Valoración compartida.
2. Ayudar a un alumno aumentando progresivamente la distancia	El maestro de apoyo no se sienta a su lado, acercándose y alejándose, y ayudando a otros ocasionalmente.	Favorece los progresos en la autonomía	Casi no la necesita. Hay que conocer el contenido de las sesiones y haber pactado el tipo de intervención y la organización del espacio.
3. Se agrupan temporalmente unos alumnos dentro del aula	Uno de los maestros trabaja con un pequeño grupo dentro del aula.	Oportuna para la diferenciación de actividades o flexibilidad para mover los grupos y su composición heterogénea.	Es necesario que ambos maestros compartan el sentido y los objetivos de las actividades
4. El maestro de apoyo se va moviendo por el aula ayudando a todos los alumnos	Los dos maestros van desplazándose por la clase y trabajando con los alumnos y los grupos.	Requiere buena comunicación y relación entre los maestros. Estar atentos a los alumnos que les cuesta pedir ayuda.	Es necesario que ambos maestros compartan el sentido y los objetivos de las actividades.
5. Trabajo en grupos heterogéneos; trabajo en grupos cooperativos	Distribuir a los alumnos en grupos heterogéneos, cada maestro se hace cargo de un grupo o más.	Interesante para la inclusión y la cooperación entre alumnos, trabajo por proyectos.	Es necesario que ambos maestros compartan el sentido y los objetivos de las actividades. Prever el tipo de tareas.

.../...

.../...

6. Dos maestros conducen la actividad conjuntamente y dirigen el grupo juntos	Un maestro dirige la actividad pero los dos van haciendo aportaciones. Se anima al alumnado a participar en ese mismo modelo.	Idóneo para temas sociales y de actualidad. Debate sobre valores, actitudes y normas. Positivo para el alumnado. Ven modelos abiertos de relación y trabajo.	Preparación previa y acotar el tipo de intervención. Relación fluida entre los participantes.
7. El maestro de apoyo conduce la actividad	El maestro de apoyo conduce la actividad y el tutor hace el apoyo a los que más lo necesitan o al grupo en general.	Permite observar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Promueve innovaciones o metodologías (modelaje).	Depende de la periodicidad de las sesiones.
8. El maestro de apoyo prepara material para hacer en clase	El maestro de apoyo prepara material para cuando el maestro tutor está solo	Es recomendable que progresivamente se puede hacer de manera compartida.	El maestro de apoyo debe conocer las actividades y los materiales del aula. Valoración y seguimiento compartido.

Tabla 3. Niveles de apoyo educativo entre docentes en el mismo aula.

Fuente: Hughet (2006, pp. 112-115).

Existe una abundante documentación acerca de las ventajas de esta praxis para los alumnos y los docentes. Los alumnos con más necesidad de ayuda no quedan etiquetados por el hecho de tener que salir fuera del grupo-clase y pueden seguir manteniendo como referente al profesor de aula, lo que provoca una mayor integración en el grupo de iguales y una mayor aceptación de las diferencias por parte de todo el grupo. Para los docentes, esta colaboración entre profesor de apoyo y profesor curricular o tutor, representa una de las claves más eficaces para atender a la diversidad en el aula, ya que plantear distintas estrategias didácticas, distintos tipos de actividades, diseñar materiales no uniformes, utilizar distintas formas de agrupamientos que combinen el trabajo individual con el trabajo en pequeño grupo y con actividades de gran grupo, contribuye de una manera excepcional a ampliar las respuestas a la diversidad de todos los alumnos.

Otra de las experiencias de docencia compartida es la denominada "pareja pedagógica, muy parecido a lo explicado en el caso anterior, pero con la diferencia" que hablamos de profesores con las mismas funciones. Consiste en que dos personas con la misma categoría profesional comparten, sin divisiones nominales, un único grupo de alumnos, durante toda o la mayor parte de la jornada laboral. En nuestro país existen experiencias en la etapa de Educación Infantil. Precisamente este tipo de experiencia es la que viene reclamando la Plataforma de defensa de la Educación Infantil (0-6 años) a la Administración. Esta práctica ofrece muchas posibilidades de concreción y permite aumentar la creatividad, la cooperación y la solidaridad (Rodríguez Orán, 2007).

Por último, cabe señalar experiencias de docencia colaborativa entre maestros y asesores sordos en centros de educación combinada bilingüe de sordos y oyentes (Alonso y Rodríguez, 2004). El asesor sordo favorece el aprendizaje de la Lengua de Signos considerada como un área más del currículo en estos centros.

Los GAEPS: Grupos de Apoyo entre Profesores

Una de las experiencias más sobresalientes en nuestro país sobre el apoyo colaborativo gestionada dentro de la escuelas son descritos extensamente en la obra de Parrilla y Daniels (1998). Los GAEPS se pueden definir como un grupo de tres o cuatro profesores de un mismo centro que, desde los presupuestos y metodología colaborativa, participan en el análisis y búsqueda de soluciones a los problemas que sus compañeros, de forma individual y voluntariamente, les plantean (Parrilla, 2009, p. 104).

Esta práctica no sólo soluciona problemas concretos, sino que también ofrece apoyo emocional y crea un ambiente positivo para los profesores, ya que son sus propios compañeros los que intercambian posibles soluciones, desde su experiencia y desde su visión próxima a la realidad del centro.

Una de las características definitorias de esta praxis reside en la estructura horizontal, en tanto grupo de apoyo entre colegas formado por profesores sin énfasis alguno en su especialización. Es decir, se considera que cada miembro es una fuente de conocimiento diferente, pero igualmente válida. Su metodología se basa en la reflexión sistemática y estructurada a partir de la acción.

Desarrollo de los GAEPS

Como hemos señalado, un GAEP lo componen tres o cuatro profesores de un centro escolar. Normalmente este grupo incluye al profesor de apoyo o al orientador. La puesta en marcha de los grupos dependerá del contexto, aunque suele empezar a iniciativa de las Administraciones o equipo directivo para formarse en los propósitos y metodología de trabajo.

Una vez terminada la formación, que puede durar entre dos días o unos meses, se diseñan y difunden actividades encaminadas a conocer el trabajo que puede desempeñar el grupo.

Las sesiones de apoyo se establecen semanal o quincenalmente y se rigen por los principios del trabajo colaborativo en el estudio de casos que abordan. Normalmente las reuniones duran 45 minutos y se suele trabajar un único caso por reunión, la información que se aborda es estrictamente confidencial.

Las experiencias desarrolladas en este sentido nos informan que la consolidación de estos grupos de trabajo no es un proceso automático, sino que la colaboración es un largo proceso de conocimiento mutuo.

Secuencia típica de una reunión de un grupo de apoyo. Parrilla (2004, p. 68)
- Entrada. Los profesores miembros del GAEP reunidos reciben a un profesor o profesora que solicita ayuda.
- Descripción del problema. A continuación, ese profesor plantea el problema que le preocupa en sus propios términos a los miembros del GAEP
- Análisis del problema. Una vez hecho esto, entre todos se realiza la definición del problema y un acercamiento a este gracias a preguntas y reflexiones que los profesores van haciendo para tratar de analizar las distintas implicaciones y el alcance del problema.
- Búsqueda de estrategias. Una vez definido y analizado el problema, le sigue una fase de búsqueda de alternativas y estrategias para afrontar la situación, en la que se pactan con el profesor las acciones o estrategias que se van a utilizar.
- Seguimiento y evaluación. Se concluye cerrando el trabajo con la propuesta de una sesión de seguimiento y evaluación de las estrategias planificadas.

La lección de estudio

La lección de estudio es una forma de colaboración muy utilizada en los países asiáticos caracterizada por el estudio colaborativo de una unidad didáctica o de un tema de contenido por parte de un grupo de profesores (2, 3, o 4 profesores). Para Suratno y Cock (2009, p. 43), "la lección de estudio se define como un modelo de desarrollo profesional para educadores mediante el estudio de las actividades de enseñanza y aprendizaje de manera colaborativa basada en los principios de colegialidad y aprendizaje mutuo para desarrollar una comunidad de aprendizaje".

Las lecciones de estudio fueron originalmente desarrolladas en Japón a principios del siglo 20 y se deriva del término japonés "jugyo kenkyuu" que se puede traducir como lección de investigación.

El grupo de profesores se une de manera voluntaria en esta estructura en la que todos tienen igual estatus, son aprendices profesionales, aunque es aconsejable que en este grupo haya algún profesor con mucha experiencia.

Para implementar una lección de estudio se precisa un enfoque triangular (planifica, realiza y reflexiona), expuesto en la figura 2, en el que se analice la dinámica de la enseñanza aprendizaje desde cuatro macro indicadores: colegialidad, aprendizaje mutuo y mejora continua de la comunidad de aprendizaje, y tres microindicadores: materiales, prácticas y conexión con los estudiantes en su vida cotidiana.

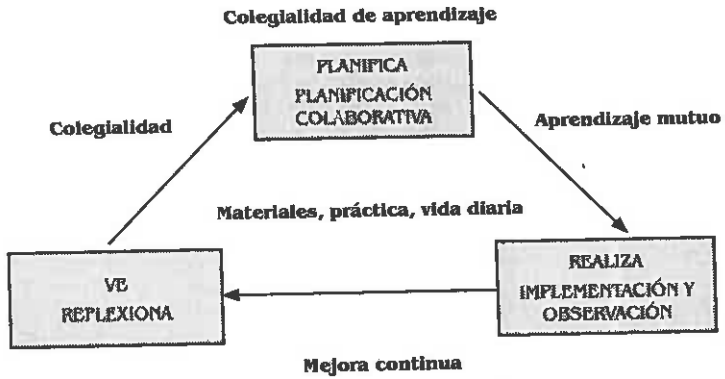

Figura 2. Ciclo triangular de la lección de estudio (Suratno y Cock, 2009)

Desarrollo de la lección de estudio

Los grupos planifican la lección de forma conjunta en algunas sesiones, el número de sesiones varía en cada caso. La docencia a veces se hace de forma compartida, pero otras veces no se puede, por lo que el profesor imparte la clase, pero comparte la dinámica y los resultados de la misma. Se trabaja especialmente mediante casos de alumnos, se reflexiona sobre lo que se ha planificado, los progresos de los alumnos-diana, los aspectos metodológicos o técnicos que deberían ajustarse en la próxima lección y lo que no se podría repetir en otras ocasiones porque, según los autores recién mencionados, se ha evidenciado que no funciona. Por último, habría que acordar qué aspectos didácticos

merecería la pena compartir con otros docentes. No hay que olvidar que esta práctica tiene aún más sentido si enfatizamos su uso comunitario A continuación, se expone un diagrama en el que se recogen todas las fases de trabajo:

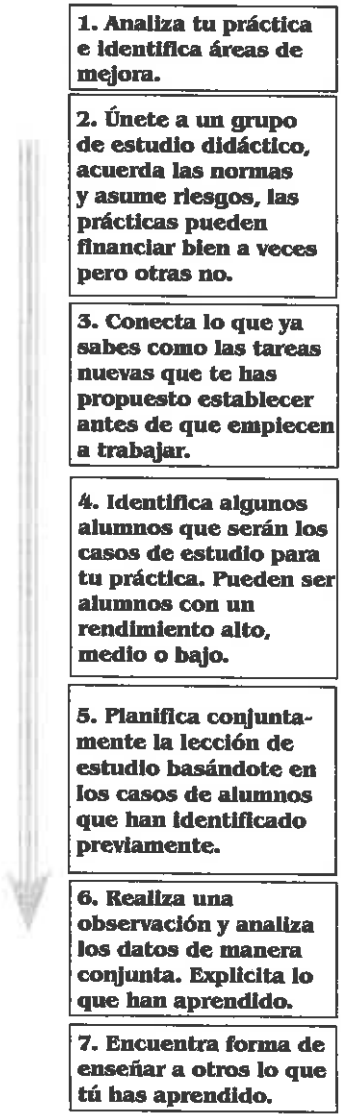

Figura 3. Fases del desarrollo de una lección de estudio.

6. Reflexiones finales

A lo largo de este capítulo hemos ofrecido una serie de argumentos sobre la necesidad del trabajo colaborativo. De la misma manera, hemos incluido una serie de formas de concretar este modo de trabajar. En este sentido, consideramos necesario resaltar la importancia de las concepciones y creencias que tienen los docentes para poder avanzar en esta dirección. Como hemos podido ver, "la colaboración dentro de los centros y entre ellos es una práctica que permite transferir los conocimientos existentes y, lo que es más importante, generar nuevos conocimientos específicos del contexto" (Ainscow y West, 2008, p. 179). La colaboración es una tarea compleja, pero contamos con suficientes evidencias prácticas de que es posible. En cualquier caso, como bien insisten los autores recién mencionados, y tal como hemos podido ver a lo largo del capítulo, existen múltiples formas de colaborar, desde aquellas que están orientadas a resolver problemas inmediatos, sin proyección al mediano o largo plazo, hasta aquellas otras claramente orientadas a cambios profundos, pensadas para ver sus resultados a largo plazo. Entre ambos extremos, existe una gran variedad de combinaciones posibles. Usted mismo y sus compañeros docentes, podrán avanzar por este camino de acuerdo con sus propias posibilidades y expectativas y la realidad de sus centros.

5 Las familias ante la inclusión educativa: de la incertidumbre a la implicación

Cecilia Simón Rueda

De acuerdo con Fernández Enguita (2007), hoy por hoy cualquier iniciativa mínimamente ambiciosa para emprender procesos de innovación requiere del concurso de personas y grupos que no forman parte de una única organización ni, necesariamente, de un equipo definido. Para ello se requiere una cooperación basada en el reconocimiento mutuo y la autonomía de las partes, que garantice su desarrollo en un plano de relación igualitaria. Este será nuestro punto de partida a la hora de justificar el tipo de relación que debe establecerse entre la familia y la escuela, así como el apoyo que ambas pueden prestarse.

Si tenemos en cuenta el papel central que tiene la familia en el desarrollo y educación de los hijos e hijas, es ineludible dedicar un espacio, como haremos en este capítulo, a hablar de la familia como parte importante de la acción educativa que se desarrolla en la escuela. Nos referiremos a la necesidad de construir una relación igualitaria entre ambos sistemas, a modo de una *alianza entre profesores y familias*, que facilite que estas últimas se configuren realmente en uno de *los nodos de la red* que necesitamos tejer, si queremos enfrentarnos con ciertas garantías de éxito a la empresa que implica construir juntos una educación cada vez más inclusiva. A este respecto, debemos recordar el papel tan importante que han desempeñado muchas familias a la hora de defender y reclamar una educación de calidad para el alumnado más vulnerable a los procesos de exclusión y marginación (Moliner, 2008; Turnbull, Turnbull y Kyzar, 2009). Sin duda alguna debemos reconocer lo logrado, pero también son muchas familias las que nos recuerdan lo que nos queda por recorrer para que sus hijos e hijas puedan disfrutar de su derecho a una educación inclusiva de calidad[1].

---

1 Ver, por ejemplo, Libro Rojo de la Educación Española (http://pactoeducativoparatodos.blogspot.com).

En este sentido, y en la medida en que se trata de una empresa compleja y difícil donde las haya, haremos hincapié, de distintas maneras, en la importancia de reforzar la cooperación escolar, no solo entre escuela y familia, sino también con la comunidad. Por último, compartiremos con el lector algunas ideas sobre qué podemos hacer para construir y fortalecer esta alianza.

1. Familia y escuela. Una relación tan necesaria como contradictoria

La principal finalidad de cualquier comunidad escolar es impulsar el desarrollo y aprendizaje de todos los alumnos y alumnas (Redding, 2006). Para ello, una adecuada relación entre la familia y la escuela es esencial (Vila, 1998), pues la misma repercute de forma positiva en el alumnado, las familias y los profesionales que trabajan en los centros escolares, y más, si cabe, en el caso de alumnos o alumnas vulnerables a los procesos de exclusión. Para el alumnado, estos beneficios se reflejan, entre otros aspectos, en su desarrollo y éxito escolar, de forma que su rendimiento académico y ajuste escolar es mayor (Jensen, Joseng y Lera, 2007; Martínez y Niemelä, 2010; Reeding, 2006; Sheldon, 2009; Simon, 2009; Symeou, 2006). De la misma forma, en el caso de los profesores, según García-Bacete (2003), esta relación contribuye, entre otros aspectos, a que puedan encontrar una mayor satisfacción con su trabajo e implicación en la escuela y a una percepción de mayor valoración de sus competencias profesionales por parte de los padres. A su vez, los padres y madres valoran más al profesorado, son más conscientes de su papel en la educación de sus hijos, aumenta su interés por las actividades escolares y se implican más en su aprendizaje, al tiempo que mejoran la comunicación con los mismos y sus competencias parentales (Epstein, 2009; García-Bacete, 2003). Estas y otras evidencias se han traducido, obviamente, en orientaciones, principios legislativos y normas de muy distinto rango, que establecen y regulan la necesidad de optimizar esta importante relación.

Sin embargo, a pesar del acuerdo que podemos encontrar respecto a los beneficios de esta cooperación, las recomendaciones y directrices legales no garantizan por sí solas que realmente los centros escolares pongan en marcha acciones concretas y planificadas que faciliten la participación efectiva de las familias, de modo que favorezcan el establecimiento de relaciones adecuadas y eficaces entre ambos contextos (Martínez-González y Pérez-Herrero, 2006). De acuerdo con Collet y Tort (2008), a pesar de que, por ejemplo, en la LOE se reconoce la importancia de la colaboración de las familias en los centros escolares desde la educación infantil hasta el bachillerato, no se han abordado de forma clara y ambiciosa las fórmulas de corresponsabilidad y participación de las familias en ellos. Cuando se analizan los espacios en los que se

produce esa participación, generalmente se trata de actividades que podríamos denominar "tradicionales" o de "baja intensidad democrática". Así queda de manifiesto, por ejemplo, en los resultados procedentes del trabajo de García-Bacete (2006), en el que se contó con la participación de profesores de centros escolares de educación infantil y primaria. El autor llama especialmente la atención sobre la ausencia de políticas de participación en las escuelas, focalizándose de forma excesiva esta relación en la figura del tutor, pues el principal contacto de los padres y madres con los centros se lleva a cabo a través de este profesional. Además, una buena parte de los encuentros entre familia y profesorado se realizan para hablar sobre situaciones problemáticas de los hijos e hijas, asociadas, en muchos casos, a comportamientos inadecuados o resultados académicos insatisfactorios (Martínez-González y Pérez-Herrero, 2006). Si tenemos presente que, de acuerdo con Marchesi (2004), una estrategia preventiva respecto a las dificultades escolares es, precisamente, la existencia de una buena relación entre la familia y la escuela, los datos anteriores deben hacernos reflexionar sobre lo que hacemos en nuestro centro al respecto.

No olvidemos que las familias y los profesionales persiguen un mismo objetivo: ambos desean lo mejor para los estudiantes del centro. Para algunos profesionales, entre las dificultades que perciben en su ejercicio profesional, se encuentra la relación con las familias. Los profesores reconocen especialmente que confíen en ellos, mantener una relación positiva con los padres y las madres de sus alumnos y que les valoren. Por su parte, los dos aspectos que les producen más insatisfacción de esa relación son que no se preocupen por la educación de sus hijos y que les cuestionen o desautoricen (Marchesi y Díaz, 2007).

Si queremos que las familias sientan que tienen un lugar en la escuela, que son parte de la misma, que el centro valora lo que ellas pueden aportar y que comparten un mismo proyecto, es necesario avanzar hacia formas de trabajo en colaboración en todos los niveles de la vida del centro escolar (Bolívar, 2006).

Lo contradictorio de este panorama se refuerza desde el momento que ambos *actores* de esta relación son conscientes de que *tirando cada uno por su lado* no cabe esperar grandes logros educativos. Porque, en efecto, cuando el profesorado siente que debe asumir aisladamente la tarea educativa, sin vínculos de articulación entre la escuela, la familia, los medios de comunicación u otros servicios o instituciones educativas, antes que después se encontrará ante una fuente de tensiones y desmoralización docente muy importante (Bolívar, 2006). De la misma forma, cuando la familia se siente ajena al centro, alejada del mismo, que no hay comunicación con los profesionales y que no sabe cómo ayudar a su hijo, también termina sintiendo esa tensión y desmoralización, espe-

cialmente si su hijo o hija se encuentra ante dificultades o no es feliz en el colegio.

Como en toda relación humana, sea esta positiva o negativa, ambas partes tienen responsabilidades tanto en el mantenimiento de ese panorama, como en su mejora. Al profesorado, configurado como equipo docente, le corresponderá la tarea de promover valores y sostener planes de actuación que animen, faciliten y sostengan la participación de las familias al mayor nivel posible. A estas les corresponderá la tarea de desempeñar un papel activo y comprometido con la acción educativa de *su centro*, y no solo actuar como un *cliente exigente* que únicamente tiene derechos pero ninguna responsabilidad. El concepto de *alianza escuela-familia-comunidad* recoge bien el sentido de esta responsabilidad compartida para la mejora de la propia relación, desde la cual las familias pasan de ser vistas como *un problema*, un motivo de preocupación, a ser consideradas como una fuente de recursos, oportunidades y apoyos, *socios y aliados* con intereses comunes en la defensa de una mejor educación para todo el alumnado (Bolívar, 2006).

En relación con el alumno	En relación con el centro
Por ejemplo, información y colaboración en la delimitación de recursos, estrategias, etc. que ayuden al profesor a optimizar el aprendizaje y la participación del alumno. Ayudar en el análisis de las dificultades que se encuentra el alumno, en la evaluación y en la búsqueda de soluciones consensuadas. Colaborar en el aprendizaje a través de su apoyo en casa y en la escuela.	Por ejemplo, desarrollar actividades para el centro y para el aula. Colaborar en el aprendizaje del alumnado dentro del aula, participando, por ejemplo, en actividades que se realicen en la misma. Servir de apoyo al profesorado. Aportar material o recursos. Ser nexo de unión entre el centro y la comunidad. Servir de apoyo a otras familias (por ejemplo, compartiendo experiencias, implicándose en procesos de formación, etc.). Colaborar en el proceso de evaluación y mejora del centro. Aportar sus puntos de vista y ayudar a tomar decisiones colegiadas. Participar en la gestión del centro. Ser palanca de cambio (revisión, sugerencias de mejora para el centro y apoyo) para optimizar la calidad de la enseñanza de todos los alumnos.

Tabla 1. ¿Qué pueden aportar las familias a la escuela?

No se trata de que el profesor tenga "otra tarea más" que asumir, sino más bien de ser capaz de optimizar los encuentros con las familias (Cagigal, 2007) y de diseñar espacios o potenciar los existentes para que puedan implicarse, participar de forma activa y servir realmente de ayuda al docente y al centro. Tampoco consiste, como señala Parrellada

(2008), en buscar soluciones mágicas, sino más bien el compromiso en una dirección concreta que permita la construcción de caminos factibles, sensatos y significativos para cada realidad. Hablamos de pasar, como apuntan Collet y Tort (2008), de una *implicación asignada* en la que es la escuela la que planifica y delimita cómo debe ser la participación eficaz de las familias, a fórmulas de colaboración ajustadas a la realidad del centro y de las familias, así como a su entorno social y cultural en el que se consideren también las iniciativas de las mismas, como ya sucede en centros escolares.

Epstein y Sheldon (2006) recogen algunos *principios generales* de actuación que pueden ayudarnos a orientar el trabajo en la construcción de esta deseable alianza entre escuela, familia y comunidad:

- Partir del reconocimiento de que las familias, educadores y otras personas de la comunidad comparten la responsabilidad del desarrollo y aprendizaje de los alumnos.
- Considerar diferentes ámbitos de participación implicados en esta alianza (más adelante en este capítulo señalaremos estos ámbitos).
- Hacer de esta relación un componente esencial de la organización de la escuela y el aula. Es necesario que el centro planifique acciones concretas para implicar a las familias en proyectos o actividades, considerando también acciones promovidas a iniciativa de los propios padres.
- Apoyar el desarrollo de un liderazgo multinivel y distribuido (dentro y fuera de la escuela).
- Hacer de la preocupación por incrementar el aprendizaje, la participación (en el sentido expresado en el primer capítulo) y desarrollo de los alumnos y alumnas, el eje de la relación entre la familia y la escuela. Sin olvidar un aspecto central como es la equidad a la hora de desarrollar programas que aseguren una mayor igualdad de oportunidades, para que todas las familias puedan implicarse, desde sus competencias y posibilidades, con la finalidad última de ayudar a progresar a todos los alumnos.

Sin duda esta tarea no es fácil, ni debe recaer únicamente en el profesorado. Se trata, como venimos insistiendo, de una responsabilidad que debe llegar a ser compartida por las familias, la comunidad, la Administración o la Universidad (desde su papel en la formación del profesorado, en la investigación o el asesoramiento). Sin duda es fácil solicitarlo y difícil avanzar en esa dirección. Como punto de partida, cada comunidad educativa debe reflexionar y ser consciente de las barreras que existen en la misma para que ese viaje hacia la mejora no quede estancado. En el cuadro 1 proponemos cuestiones que pueden ayudar a los centros escolares a revisar el *estado de la cuestión* en lo que a la participación de las familias se refiere. Algunos de estos indicadores

están tomados de Booth y Ainscow (2011, p. 80); en otros casos se trata de cuestiones adaptadas de la propuesta de estos autores y ampliadas con aspectos que consideramos relevantes.

Una manera de utilizar esta pauta es convertirla en un cuestionario con afirmaciones que se respondan utilizando una escala, por ejemplo de 1 a 5, donde 1 signifique nada de acuerdo o no desarrollado y 5 muy de acuerdo o muy desarrollado o afianzado. Aquellos indicadores que tengan menor valoración estarían mostrando ámbitos que puedan orientar nuestro trabajo a la hora de pensar en mejoras que nos permitan asentar las condiciones que harán, a la larga, propicia y sostenible la participación de las familias en el centro escolar.

Nuestras actitudes

- ¿Hemos dedicado en el centro espacios para reflexionar sobre cómo es nuestra relación con las familias y qué debemos cambiar para construir una relación basada en la colaboración?
- ¿Estamos dispuestos los docentes a trabajar en equipo y de forma colaborativa para lograr los objetivos que nos propongamos para mejorar la cooperación con las familias?
- ¿Reconocemos y valoramos lo que las familias pueden aportar?
- ¿Nuestra relación con las familias es de colaboración y apoyo mutuo?
- ¿Se respetan mutuamente las familias y el profesorado?
- ¿Es importante para el centro conocer y tener en cuenta las necesidades e intereses de las familias?
- ¿Todas las familias sienten que sus hijos o hijas y ellas mismas son valoradas por el centro?
- ¿Todas las familias sienten que sus preocupaciones se escuchan y se toman en serio en el centro?
- ¿Los conflictos con las familias son considerados como una oportunidad para mejorar la escuela?
- ¿Conocemos y tenemos en cuenta desde el centro la diversidad de familias y se valora lo que pueden aportar?
- ¿Reconocemos y valoramos las contribuciones de las familias a la educación del alumnado?

La comunicación con las familias

- ¿Están todas las familias bien informadas sobre las políticas y prácticas escolares?
- ¿Las familias sienten que hay una buena comunicación con el profesorado?, ¿se sienten escuchadas y que su opinión cuenta?
- ¿Las familias están al tanto de las prioridades del plan de mejora del centro?
- ¿Se tienen en consideración las dificultades de algunas familias para reunirse con los docentes (por ejemplo, miedos o recelos) y se toman las medidas para ayudarles en ese sentido?, ¿hemos acordado conjuntamente con las familias las vías de comunicación más adecuadas?
- ¿En las reuniones con las familias se comparte el conocimiento mutuo sobre los alumnos, o más bien se limitan a proporcionar información de forma unidireccional?
- ¿Los intercambios de información son regulares?, ¿se utilizan principalmente para transmitir quejas sobre el hijo?
- ¿Se brinda una variedad de ocasiones donde las familias puedan discutir e informarse sobre la educación de sus hijos y compartir sus preocupaciones?
- ¿Se aprecian de igual manera las distintas contribuciones que las familias pueden hacer al centro?
- ¿Conocen las familias cómo estamos trabajando para asegurar la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas?
- ¿Conocen las familias los beneficios para sus hijos e hijas de aprender en un contexto inclusivo?

Espacios de colaboración

- ¿Se cuida la acogida de las familias en el centro desde el principio?
- ¿Hemos creado espacios adecuados para informar y dar la posibilidad de que las familias compartan con nosotros sus dudas y preocupaciones?
- ¿Las familias disponen de espacios para encontrarse con otras y compartir experiencias, aprender juntas, etc.?
- ¿El profesorado motiva y da orientaciones a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas?, ¿las familias tienen claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos o hijas en casa?
- ¿Se da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en las actividades que se llevan a cabo en el centro y en los procesos de toma de decisiones?
- ¿Se da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en las actividades que se llevan a cabo en el aula?
- ¿Se da la oportunidad a las familias de proponer iniciativas, actividades o acciones que faciliten su implicación?
- ¿Conocemos lo que las familias pueden aportar o en qué pueden participar?

Tabla 2. Algunas cuestiones que nos ayuden a reflexionar y planificar mejoras

2. Promover la participación de las familias: ¿qué puede hacer el centro?

Como hemos señalado anteriormente, en la medida en que la escuela promueva la participación de las familias en un plano de diálogo igualitario basado en el respeto y la valoración de lo que cada sistema (escuela y familia) puede aportar, los beneficios para todos los agentes educativos, y especialmente para el alumnado, serán evidentes. Ahora bien, insistimos en que se trata de una responsabilidad compartida, aunque en este libro vamos a centrar nuestro análisis en las tareas e iniciativas que el profesorado, articulado como un equipo docente comprometido y responsable, puede promover para iniciar, afianzar o profundizar en dicha relación.

De hecho, entre las competencias básicas que un profesor debe mostrar en el marco de la inclusión educativa se encuentra la de ser capaz de establecer una colaboración eficaz con las familias de sus alumnos y alumnas (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2010). Es cierto, una vez más, que como nos recuerdan Verdugo, Rodríguez, Sarto, Calvo y Santamaría (2009), también es necesario un papel mucho más activo por parte de las familias y de sus organizaciones para emprender una acción concertada con el profesorado y con otros agentes sociales, que permita asegurar el logro de objetivos comunes en lo que a la inclusión educativa se refiere.

Pero una vez hecho explícito que en este capítulo nos centraremos sobre todo en los centros escolares, a continuación analizaremos algunas de las condiciones que, desde nuestro punto de vista, son importantes para ayudar a los centros y a los profesionales a construir una relación eficaz con las familias de sus alumnos (ver figura 1). En primer lugar, nos centraremos en cuatro elementos que condicionarán en gran medida no solo los espacios de participación que la escuela y las propias familias propongan, sino también el tipo de relación y colaboración que establezcamos en los mismos. Hablaremos, por tanto, de pilares generales sobre los que se sustentan las acciones, actividades, proyectos o espacios de participación de las familias en el centro:

- Revisar la cultura del centro en general y la de cada profesional en particular respecto al papel y participación de las familias.
- Comprender las necesidades, preocupaciones e intereses de las familias.
- Valorar la diversidad de familias, sus recursos y fortalezas.
- Plantear la participación de la familia en la escuela como un proceso dinámico de revisión y mejora constante.

Posteriormente reflexionaremos sobre las acciones o espacios del centro en los que se da cabida a las familias y en los que, en definitiva, se promueve su implicación y colaboración:

- La forma en que la escuela acoge a las familias para que estas se sientan *parte de* la misma, *invitadas a participar* desde el principio.
- Los ejes para la acción que orientarán la creación de los espacios concretos de colaboración y participación planificados desde el centro y con las propias familias.

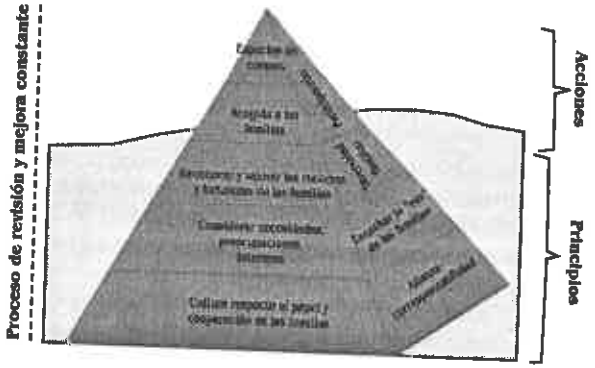

Figura 1. Factores básicos en la construcción de alianzas con las familias

También trataremos de compartir con el lector algunas experiencias que se llevan a cabo en centros de nuestro entorno que pueden ilustrar algunas de las sugerencias que realizamos. Son muchos los centros que llevan a cabo experiencias de innovación o proyectos con resultados muy positivos en esta dirección, en la mayor parte de los casos desconocidas.

2.1. Condiciones básicas para construir una alianza entre escuela y familia: principios que fundamentan la acción

a) Revisar la cultura del centro respecto a la participación y el papel de las familias. Construir una visión de la relación con los padres y madres cercana a la idea de alianza y corresponsabilidad

Las acciones y decisiones que se adopten en un centro escolar respecto a los espacios en los que las familias pueden participar están condicionadas, en gran medida, por las concepciones que tienen los profesionales del mismo acerca de qué tipo de relación quieren construir, qué pueden aportar éstas, o para qué se quiere que participen en la escuela. Por ello, es importante tener en cuenta y revisar las concepciones del profesorado, pero también las de las propias familias, en torno a su responsabilidad educativa y su papel en la escuela, sobre el sentido y objetivo de la relación, qué entienden por colaboración o su función en la construcción de la misma. La actitud que se tenga ante las familias y las propuestas de espacios de cooperación que se lleven a cabo dependerán en gran medida de estas concepciones. En este sentido, Bolívar (2006) habla de una postura (que pueden adoptar las familias o también el propio centro) que oscilaría entre una visión de estas como "*clientes*" potencialmente insatisfechos, pero en todo caso exigentes de un servicio de calidad, y una visión de la familia como "*cogestor*", corresponsable, en definitiva, del proceso educativo de su hijo o hija. La adopción de la primera postura estaría muy relacionada con la visión que señalábamos al comienzo de la familia como una fuente potencial de problemas y como una tarea añadida, mientras que la segunda se correspondería más bien con la concepción de la familia como parte de la red de recursos y apoyos de un centro escolar.

Para ayudarnos a profundizar en las concepciones que subyacen a estas posiciones y, por tanto, sobre el tipo de relación que se puede establecer con las familias, vamos a recoger la reflexión que hace Tood (2007) al respecto. Esta autora propone tres formas de entender la cooperación familia y escuela: alianza/colaboración, trasplante y compensación. Estas propuestas pretenden ilustrar diferentes formas de entender esta relación, el rol que adoptan las familias y los profesionales, así como la visión que tienen de los padres (ver tabla 3). La proximidad o lejanía a cada una de ellas (debemos entender estas propuestas como dimensiones), implica la adopción de diferentes posturas ante las familias que, a su vez, condicionarán nuestra actuación, los espacios de participación e incluso la dinámica de una misma actividad. Por ejemplo, una entrevista o una reunión con un grupo de padres y madres será diferente en función de nuestra cercanía a una de estas posiciones.

	Alianza/ Colaboración	Trasplante	Compensación
Descripción de la relación	Los padres son activos y centrales en la toma de decisiones, tienen el mismo peso y experiencia equivalente, son capaces de contribuir como también de recibir apoyos. Comparten la responsabilidad tanto en el proceso como en el resultado.	Los padres llevan a cabo tareas para apoyar el papel de los profesionales. Las habilidades son "trasplantadas" por los profesionales a los padres bajo su dirección.	Se requiere de un conocimiento experto profesional para compensar las carencias de los padres. Los padres son vistos como un problema o con necesidades.

.../...

.../...

Rol del profesional	Los profesionales y los padres negocian juntos la situación y lo que se requiere para responder a las necesidades de los niños.	Los profesionales identifican las necesidades y sugieren soluciones, el camino a seguir o el diagnóstico.	Los profesionales identifican la necesidad y sugieren soluciones, el camino a seguir o el diagnóstico.
Modelo de padres / Visión de los padres y madres	Los padres tienen recursos, conocimientos y fortalezas. Todos tienen dificultades, y cada persona tiene las habilidades y recursos para resolver estas dificultades, a veces en colaboración con otros.	Los padres tienen recursos, conocimiento y fortalezas limitadas. Este conocimiento puede ser en determinadas áreas como un conocimiento profundo del niño. Los recursos pueden ser entendidos en términos de tener más tiempo para trabajar más profundamente con el niño o niña.	Los padres son un problema y son parte del problema que presenta el niño.
Homogeneidad vs. padres con diferentes experiencias de vida	Se considera que todos los padres tienen diferentes experiencias de vida y distintas perspectivas e interpretaciones.	Los padres son tratados como un grupo homogéneo: se ofrecen a todos las mismas orientaciones para apoyar la educación de los niños. Los padres son tratados como diferentes cuando se considera que sus hijos o hijas tienen necesidades particulares (necesidades especiales, discapacidades) y requieren relacionarse con el centro y los profesionales de forma diferente al resto de los padres y madres	Los padres necesitan orientación.

Tabla 3. Concepciones sobre el rol de los profesionales y de las familias
Fuente: Tood (2007, p. 81)

Para construir una alianza sólida entre la familia y la escuela que favorezca que la primera se sienta parte del centro y que, por tanto, asuma un papel en la mejora de la educación, no solo de su hijo, sino de todos los niños del mismo, debemos tratar de avanzar hacia posturas más cercanas a la idea de alianza de la propuesta anterior. En esta misma dirección Trunbull, Turbiville y Turnbull (2000) nos hablan de un continuo en el que sitúan cuatro modelos que denominan asesoramiento psicológico, entrenamiento a padres, modelo centrado en la familia y empoderamiento colectivo. Un elemento central que diferencia a los modelos es quién ostenta el poder en la relación y en qué. Desde un poder que recae básicamente en el profesional, se propone avanzar hacia una un proceso de toma de decisiones sinérgico entre miembros de la familia, los profesionales y otras personas relevantes del entorno (como señalan "el todo es más que la suma de las partes"). Se trata de una sinergia que empodera a todos los participantes.

Por el contrario, difícilmente podremos esperar los resultados positivos que la investigación ha puesto de manifiesto en relación con el papel de la participación de las familias en la vida escolar, si en nuestra actuación se consolida un modelo de relación próximo al de "trasplante" o "compensación". Algunos ejemplos de proyectos de nuestro entorno en el marco de la postura de cooperación mencionada son las Comunidades de Aprendizaje, los analizados en el proyecto INCLUD-ED[2] o el Proyecto Atlántida.

*Comunidades de Aprendizaje**

Según Flecha (2006), las comunidades de aprendizaje tienen dos objetivos centrales: promover el desarrollo de los aprendizajes instrumentales que requiere la sociedad de la información, y asegurar que el alumnado adquiera los valores necesarios para vivir en esta de forma solidaria. Para lograr estos objetivos se considera fundamental, por un lado, la participación activa de las familias y de toda la comunidad y, por otro, partir de una concepción dialógica del aprendizaje. La participación de las familias se considera como un eje de la transformación de los centros para mejorar la calidad de la educación de todo el alumnado.

Un ejemplo de la combinación de estos dos elementos son los "grupos interactivos". Estos grupos son una alternativa a la agrupación del alumnado por niveles, por lo que son heterogéneos en cuanto a nivel de aprendizaje, género, procedencia, dominio de la lengua, etc. En este caso, miembros voluntarios de la comunidad y, por tanto, los padres y madres como parte de la misma, entran en el aula y, con la coordinación del profesor o profesora, dinamizan (promueven la interacción y la ayuda mutua) las actividades que realiza cada grupo de alumnos.

2 http://creaub.info/included/

Ver también el monográfico de Cuadernos de Pedagogía "El papel de la Comunidad", coordinado por CREA, 429, 48-63 y publicado en 2012.

Otros ejemplos de participación de las familias son "las comisiones mixtas de trabajo" para lograr "sueños" compartidos por profesorado, alumnado y familias, o la "formación de familiares" (los familiares y otros adultos de las comunidades de aprendizaje participan haciendo suyo el centro para su propia formación o para responder a demandas identificadas previamente).
*http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/

*Proyecto Atlántida**

En la Red Innovación Democrática: Proyecto Atlántida, confluyen colectivos y centros cuyo interés es rescatar los valores democráticos de la educación y desarrollar experiencias de innovación en el currículo y en la organización de los centros. Desde este planteamiento es imposible construir una escuela democrática sin la participación y la colaboración de las familias (Guarro, 2005).
*http://www.proyectoatlantida.net

Si estamos de acuerdo en la relevancia de revisar los "*modelos*" o concepciones sobre cómo debe ser esta relación y el papel de profesionales y familia en la misma, debemos cuidar este aspecto. Para ello, es importante organizar adecuadamente la reflexión individual y colectiva de los profesionales del centro y de las propias familias sobre cuál es el papel de unos y otros, cómo entienden esta relación y cómo debería ser.

A continuación hacemos referencia a un programa encaminado a ayudar en esta reflexión a los centros, que puede ser un ejemplo de una actividad estructurada en esta dirección, aunque cada escuela debe diseñar los espacios y encuentros más adecuados a su realidad.

Promover la colaboración entre familias y profesores: reflexionando juntos

Forest y García Bacete (2006) proponen un módulo educativo titulado "Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela". Se trata de una nueva edición, adaptada y con cambios encaminados a ajustarla a nuestra realidad, facilitar y optimizar su aplicación, a partir del material original desarrollado en el programa *Asuntos de Familia* en la Universidad Cornell, Nueva York. La meta que se pretende lograr es mejorar los procesos de comunicación entre padres y profesores, y llevar a cabo acciones decididas conjuntamente. De hecho, el enfoque del material se sustenta en dos principios interrelacionados: la toma de decisiones conjunta y la potenciación mutua. Se propone una estructura en la que primero se trabaja con padres y profesores por separado, posteriormente y, de forma conjunta con padres, profesores y equipo directivo, para finalmente decidir entre todos qué hacer. Se recomienda que el equipo de trabajo que impulsa este programa que esté formado por un miembro del equipo directivo, uno o dos profesores, un trabajador social, un representante de la comunidad y una persona responsable de hacer de enlace entre la familia y la escuela. Podemos incorporar al profesor técnico de servicios a la comunidad, al orientador y, por supuesto, a algún padre o madre.
La aplicación de este programa en centros escolares ha mostrado resultados positivos en padres, profesores y en el propio centro.

b) Comprender a las familias y partir de sus necesidades, preocupaciones e intereses

Comprender a las familias, escuchar lo que les preocupa, sus necesidades e intereses y tomar en consideración sus prioridades en nuestra

actuación, es fundamental para construir una relación efectiva y promover su implicación. Si esto es importante en la relación con cualquier familia, mucho más si sus hijos son especialmente vulnerables a los procesos de exclusión pues, en muchos casos, estas familias deben enfrentarse a dificultades y demandas añadidas. Si bien, como hemos señalado en el primer capítulo cuando hablamos de inclusión, nos referimos a todo el alumnado, hacer evidentes las dificultades que se encuentran algunos colectivos más vulnerables, así como sus familias, nos permite identificar algunas de las barreras que pueden dificultar la inclusión de estos u otros alumnos, y cuya revisión puede ayudarnos a mejorar el centro en general. Así, por ejemplo, comprender la realidad y diversidad de las familias inmigrantes del centro, conocer sus valores, creencias y expectativas, sus dificultades y potencialidades es indispensable en una escuela inclusiva e intercultural (ver Cagigal, 2007; Rodríguez, 2010; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). De la misma forma, y en otro caso como puede ser el de las familias con hijos considerados con *necesidades educativas especiales* asociadas a discapacidad, sabemos que están menos satisfechas con la relación que tienen con los profesores a medida que se avanza en los niveles educativos (Echeita y otros, 2009). Conocer qué les preocupa a las familias en relación con la educación de sus hijos e hijas puede ayudarnos a comprender sus dilemas, las tensiones que viven y las decisiones que adoptan.

Preocupaciones de los padres y madres respecto a la inclusión educativa

- Falta de experiencia en la implementación de la inclusión, falta de preparación y aceptación de alumnos por parte de algunos centros, falta de personal cualificado (O'Connor, 2007; Rogers, 2007; Verdugo y otros, 2009; Yssel y otros, 2007).
- Limitaciones en la atención individualizada que necesitan los alumnos, falta de recursos, desbordamiento de los profesionales para atender a la diversidad existente en el aula (de Boer, Pijl y Minnaert, 2010; O'Connor, 2007; Rogers, 2007; Verdugo y otros, 2009).
- Preocupación por el desarrollo académico, social y emocional de los hijos (de Boer y otros, 2010; Frederickson y otros, 2004; O'Connor, 2007; Rogers, 2007; Verdugo y otros, 2009, Yssel y otros, 2007). Se destacan cuestiones relacionadas con la aceptación social y las amistades, preocupaciones que, al igual que las anteriores, aumentan en la etapa de educación secundaria (Rogers, 2007).
- Limitaciones en los flujos de información entre padres y profesionales que se traduce en una percepción de falta de comunicación real entre ambos, dificultades en la coordinación entre profesionales y familia (Frederickson y otros, 2004; Verdugo y otros, 2009; Yssel y otros, 2007).

Fuente: Simón y Echeita (2011, p. 109-110)

En este marco, en el anhelado avance hacia una educación inclusiva, Moliner y Doménech (2011) insisten en la importancia de recoger información sobre los conocimientos, actitudes y creencias, necesidades, demandas y posibilidades de implicación de las familias. La búsqueda

de canales efectivos que permitan escuchar *las voces de todas* las familias será central en este proceso (Simón y Echeita, 2010, 2012).

Un paso importante en la construcción de una buena alianza es el de analizar juntos las necesidades y las dificultades de los alumnos, pero también las soluciones a las mismas. En la línea de lo que hemos apuntado anteriormente, como señala Laluvein (2010), se pueden encontrar diferentes tipos de relación entre el profesorado y las familias que tienen hijos con dificultades. Sin embargo, en todos los casos el punto de partida es el mismo: la preocupación mutua por ayudar al alumnado. Aunque inicialmente padres y profesores tengan ideas diferentes en torno a la causa y naturaleza de las dificultades de sus hijos e hijas, la relación es más productiva cuando investigan, reflexionan juntos, intercambian experiencias, buscan y comparten los datos que pueden ayudar a unos y otros. De esta forma, al tiempo que se reflexiona e intercambian ideas, se avanza hacia una co-construcción del conocimiento sobre las dificultades presentadas. Todo ello garantiza una mayor coherencia en las actuaciones, mantiene un proceso de aprendizaje colectivo entre personas que se reconocen mutuamente como *expertos*, y propicia que se llegue con más facilidad a acuerdos sobre la naturaleza y gestión de las dificultades. El trabajo conjunto, desde una perspectiva de cooperación y apoyo mutuo, es una de las herramientas más potentes para ayudar a cualquier niño o niña en su desarrollo y aprendizaje.

Como reconocen Turnbull y otros (2009), esta cooperación se constituye en un potente catalizador de la inclusión educativa.

c) Valorar la diversidad de familias, reconocer sus recursos y promoverlos

Cada familia es diferente; tiene su propia realidad que debemos tener en cuenta y respetar. Todos los padres y madres disponen, de una u otra manera, de recursos de algún tipo que pueden llegar a ser de gran utilidad para el profesorado en el desempeño de su trabajo. En este sentido, ellos también cabe decir que son expertos, en este caso, *expertos en su familia*, como manifestaba un padre en el trabajo de Rogers (2007, p. 95) "conozco ciertas cosas de mi hijo, él [profesional] puede ser un experto, pero yo sé también algunas cosas".

De la misma forma, valorar estas potencialidades y hacerles ver sus propias fortalezas y la importancia de su colaboración, son parte de la base de una buena relación (ver Espe-Sherwindt, 2008). El profesor debe expresar a la familia que su aportación es importante, que le interesan sus opiniones y sus sugerencia, lo que, a su vez, supone reconocer que las familias son un importante recurso. De la misma forma debe ayudarles a reconocer sus propias fortalezas y capacidades, lo que hacen día a día y que, en muchas ocasiones, pasa desapercibido incluso para ellos mismos. Como habrá podido apreciar el lector, esta postura se encuentra vinculada nuevamente a la posición de "alianza" a la que se refería Tood (2007).

Para poder construir este tipo de relación basada en la colaboración, Blue-Banning, Summers, Nelson y Frankland (2004) señalan seis dimensiones básicas que la caracterizan: competencia profesional, comunicación de calidad, respeto, compromiso, equidad en la toma de decisiones y confianza. No podemos detenernos a analizar estas dimensiones, así como sus indicadores. Para ello remitimos al lector al trabajo de estos autores y al artículo de Turnbull y otros (2009), en el que las desarrollan. Alguna de las condiciones o ingredientes de una relación como la que acabamos de señalar también responde, en cierta forma, a lo que las familias esperan de los profesores de sus hijos. Así, por ejemplo, Chatelanat, Panchaud y Niggl (2005), a partir de un trabajo que realizaron sobre la colaboración entre profesionales y padres de niños con discapacidad intelectual, en el que analizaron testimonios escritos y publicados por padres y madres, delimitan algunas de las principales características que, según las familias, describen a un buen profesional de la educación:

- *Estar disponible.*
- Tratar al alumno como una persona y no como *un caso*.
- Poder hablar regularmente con el profesor acerca de su hijo o hija.
- Tener una relación de confianza y respeto mutuos.
- Existencia de coordinación entre la familia y el profesional.

d) Contemplar la participación de la familia en la escuela como un proceso dinámico de revisión y mejora constante

Como parte del proceso de innovación que implica la inclusión educativa, la construcción de marcos de colaboración con las familias requiere de la puesta en marcha de un procedimiento continuo de revisión y detección de las barreras que dificultan o limitan esta relación, y del diseño de propuestas encaminadas a suprimir estas dificultades. Para ello, a modo de orientación puede ser recomendable seguir unos pasos que hemos adaptado de la propuesta de Epstein (2009), y que deberemos ajustar a la situación concreta de cada escuela:

1. Crear un equipo. Epstein (2009) lo denomina "equipo de acción" para la construcción de alianzas, y puede estar formado por profesores, padres y madres, alumnado de diferentes etapas educativas, miembros del equipo de orientación y del directivo u otras personas de la comunidad escolar (auxiliares técnicos educativos, personal de administración y servicios, etc.). La composición de este equipo debe representar la realidad heterogénea del centro (por ejemplo, de grupos culturales). Su objetivo es analizar la colaboración de la familia y la comunidad, promover la reflexión sobre la importancia y el papel de profesionales y familia en esta alianza, recoger evidencias que ayuden a la reflexión conjunta, explorar nuevas vías para construir alianzas, impulsar la implementación de las acciones seleccionadas, delegar en otros líderes el desarrollo de determinadas actividades,

evaluar nuevos pasos a dar y asumir un proceso de mejora y coordinación entre todos los tipos de ámbitos de participación de las familias. Todo el centro debe conocer su existencia y sus objetivos y deben sentirse invitados a participar en uno u otro momento en este proceso. Sin embargo, este trabajo no puede ser asumido únicamente por este equipo, sino que debe contar con el apoyo de otras personas de la comunidad educativa y, en determinados momentos, del claustro.

2. Obtener algún tipo de financiación (si es posible) o apoyo y reconocimiento para llevar a cabo este trabajo. Para ello, un aspecto imprescindible es el respaldo del equipo directivo y la implicación del AMPA. Para que se mantenga y consolide un equipo en esta línea, es necesario que cuente con apoyos que garanticen su continuidad. Buscar también apoyos fuera del centro como, por ejemplo, la colaboración con otras escuelas, recursos existentes en la comunidad, etc.
3. Identificar barreras y fortalezas de la escuela buscando evidencias por parte de los diferentes miembros de la comunidad escolar. Para ello, el equipo debe determinar los instrumentos que se emplearán.
4. Reflexionar, a partir de los datos obtenidos, para concretar puntos fuertes, necesidades, prioridades de mejora, implicar en este proceso y, en la medida de lo posible, a profesionales y familias, así como a alumnos. Elaborar un informe y hacer llegar la información obtenida a todos los miembros del centro.
5. Diseñar un plan de acción que contemple las diferentes formas de participación de las familias (ver siguiente apartado) buscando el consenso del mayor número posible de miembros del centro y de las familias, planificar, repartir responsabilidades. Las diferentes formas de participación que se diseñen deben tener en cuenta que, en definitiva, debe existir una vinculación entre las mismas y la mejora escolar.
6. Evaluar y tomar decisiones en relación con los datos obtenidos, para diseñar el siguiente paso. Dar a conocer los resultados a toda la comunidad escolar, sin olvidar algo importante: celebrar los éxitos. Se deben instaurar procedimientos rigurosos de evaluación de la participación de las familias, pues la ausencia de mecanismos de control formales también dificulta la difusión sistemática de buenas prácticas de cooperación (Pinkus, 2003).
7. Continuar el proceso (análisis y reflexión, diseño de nuevas mejoras, implementación, evaluación). Se debe tener en cuenta que se trata de un proceso continuo de revisión y mejora constante, orientado hacia metas concretas.

A continuación mostramos un ejemplo de un trabajo en esta dirección realizado por Martínez-González y Pérez-Herrero (2006), en el que

también se recogen aportaciones derivadas de resultados obtenidos en experiencias previas (ver tabla 4).

1. *Formar un grupo de investigación cooperativa* entre el profesorado, orientadores, padres, madres, alumnos –cuando su edad lo aconseje–, representantes de entidades del entorno e, incluso, investigadores externos. Elegir un coordinador del grupo, que puede ser o no el orientador del centro.
2. *Escoger un tema que requiera ser analizado en el centro*. Por ejemplo, identificar las necesidades de desarrollo de habilidades de comunicación en el profesorado para fomentar una mejor relación con los padres y madres. Posteriormente *elaborar el diseño de trabajo* o modo de proceder en las acciones que se emprendan.
3. *Recopilar la información necesaria sobre el tema de análisis* utilizando varias fuentes y procedimientos de recogida de información como pueden ser documentos del centro (proyecto educativo, proyecto curricular, memorias de cursos anteriores, etc.), observación participante, cuestionarios, entrevistas, etc.
4. *Validar los datos* obtenidos y proceder a su *organización y análisis* con procedimientos cuantitativos y/o cualitativos según sea la naturaleza de los datos.
5. *Interpretar los datos, elaborar el diagnóstico de las necesidades* de la situación analizada y *redactar un informe* que incluya las acciones realizadas, las necesidades de cooperación identificadas y las conclusiones obtenidas para facilitar tomar decisiones sobre las acciones de intervención que cabe realizar. Algunos ejemplos de necesidades identificadas por Martínez González (1994) son:
   - Necesidad de hablar más acerca de los respectivos objetivos educativos de padres, madres y profesorado para ponerlos en común.
   - Necesidad de que el profesorado y los padres y madres se reúnan más para planificar acciones conjuntas que den respuesta a los problemas de los niños.
   - Necesidad de que ambos hablen con más frecuencia de las conductas positivas de los niños, y no solo de las negativas.
   - Necesidad de conocer medios eficaces para mejorar las relaciones entre padres e hijos y para orientar a los niños para que desarrollen estrategias de pensamiento y habilidades de estudio.
6. *Diseñar un plan de acción y distribuir responsabilidades* entre las personas de los diversos colectivos de la comunidad educativa implicadas en el proyecto para facilitar que se sientan parte activa del mismo. Algunos ejemplos de acciones diseñadas por Martínez González (1994) son:
   - Día de "puertas abiertas" en el centro.
   - Programa para informar a los padres y madres sobre estrategias que permitan *mejorar la relación con los hijos*.
   - Programa para informar a los padres y madres sobre *técnicas de estudio*.
   - Programa para informar a los padres y madres sobre el *desarrollo de la autoestima* en sí mismos y en los hijos.
   - Programa de *animación a la lectura y de dinamización de la biblioteca del centro* con la participación de los padres y madres.
7. *Llevar a cabo las acciones diseñadas y analizar su proceso de desarrollo* para identificar las necesidades de ajuste en la programación elaborada. Para ello se pueden utilizar, por ejemplo, diarios, registros observacionales, grabaciones en vídeo, pequeños cuestionarios, etc.
8. Por último, *evaluar los resultados* de las acciones desarrolladas y la *actuación del orientador*, mediador, coordinador o dinamizador de las mismas.

Tabla 4. Fases de la investigación en la acción como estrategia metodológica para dinamizar la cooperación entre las familias, el centro escolar y las entidades del entorno comunitario Fuente: Martínez-González y Pérez-Herrero (2006, p. 239)

Experiencias en esta línea, como las ilustradas también por Collet-Sabe y Tort (2012), nos pueden orientar a la hora de avanzar en la construcción de la alianza entre la familia y la escuela, a pesar de las dificultades, como nos hacen ver esos mismos autores.

2.2. Espacios de participación y colaboración

a) Acoger a las familias en el centro

Aunque lo que tratemos en este apartado debería formar parte de los espacios de participación de las familias en el centro que señalaremos más adelante, por su importancia, hemos considerado oportuno dedicar un espacio específico a la "acogida de las familias por parte de la escuela".

Las familias, al igual que los alumnos y profesores, deben sentirse acogidas y bienvenidas desde el principio. El centro debe tener planificados los momentos en los que se producen estos encuentros, pero también debe ser consciente de que lo que transmitimos y cómo lo hacemos es relevante y esto, indudablemente, tiene mucho que ver con lo que hemos señalado anteriormente.

Detengámonos un momento en este punto. Cuando vamos a visitar a una persona por primera vez y llegamos a su casa, ¿cómo nos gustaría que nos recibiesen para sentirnos bienvenidos? Piense en las cosas que le indican que las personas a las que va a visitar se alegran realmente de recibirle. Piense ahora en su escuela y trate de aplicar alguna de las cosas que ha señalado al contexto de la misma: ¿qué se hace al respecto?, ¿qué le gustaría que se hiciese?, ¿qué se podría mejorar?

Comenzamos a construir la alianza con las familias desde el mismo momento en el que entran por primera vez en la escuela. Siguiendo con la pequeña reflexión que le hemos planteado, cómo se sentiría usted si, al llegar a una casa le dicen que, como no le esperaban, no tenían nada preparado, que es mejor que no se quede.

Ahora, recogiendo la experiencia de algunas familias con hijos vulnerables a los procesos de exclusión del trabajo de Strully, Buswell, New, Strully y Schaffer (1999, p. 223), piense cómo se sentirá una familia cuando recibe mensajes como los siguientes por parte del colegio: "Hay un programa maravillosos para niños como éste a unos 8 km de aquí", "Nuestra escuela es muy competitiva y su hijo no se sentirá integrado".

Como señalan los autores anteriores, acoger a una persona es honrarla, quererla y apreciarla, poner de manifiesto que se le tiene estima, y este es el primer paso para reconocer y valorar al alumno y a su familia.

b) Ejes para la participación. Crear espacios donde la participación de las familias sea real, que permitan que su voz sea escuchada

En cada escuela debemos encontrar la forma de hacer realidad la inclusión y, por tanto, también la manera para que los padres y madres participen en la misma. Si tenemos en cuenta la reflexión que hemos realizado anteriormente en cuanto a la concepción del papel de las familias en la escuela y, si como hemos propuesto, partimos de una relación de cooperación, de diálogo igualitario, en el que las fortalezas y recursos de profesores y familia se reconocen y se tienen en cuenta, entonces será más fácil llevar nuestros "valores inclusivos a la acción" como nos insta a realizar el profesor Booth (2006).

Entre otros aspectos, ello supondría, sin restar la importancia que indudablemente tienen las actividades más habituales en los centros (como pueden ser reuniones o entrevistas con el tutor, actividades extraescolares, ayuda en fiestas del centro), pensar, escuchando también las propuesta de las familias, en otros espacios de colaboración en diferentes niveles de la vida del centro. Las familias deben participar tanto en la gestión como en el establecimiento de objetivos y planificación de actividades, vinculadas al centro y al aula (Flecha, 2006).

En consonancia con los modelos de relación que apuntaban Tood (2007) y Turnbull y otros (2000) y de acuerdo con Gatt y Petreñas (2012), no todas las formas de participación contribuyen de la misma forma a la educación del alumnado, así como al empoderamiento y la transformación de las personas implicadas y de la comunidad. Estas autoras presentan, a partir de la revisión de la literatura y de los estudios de caso llevado a cabo en el proyecto INCLUD-ED, una tipología de formas de participación de las familias en las escuelas que no pretende ser un continuo de menor a mayor participación, sino una forma de organizar esta, en categorías que no son excluyentes, y cuyos efectos en los aspectos anteriormente mencionados, es diferente: informativa, consultiva, decisiva, evaluativa, educativa.

En el caso de las tipologías que denominan informativa y consultiva, estas tienen un menor impacto potencial en la educación del alumnado, transformación y empoderamiento de los implicados. Gatt y Petreñas (2012, p. 51) concretan las acciones que caracterizan a estas formas de participación de la siguiente manera:

- Informativa: en este caso las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado desde el mismo; no participan en la toma de decisiones y las reuniones de padres y madres consisten en informarles de dichas decisiones.

- Consultiva: las familias tienen un poder de decisión limitado; la participación se caracteriza por la consulta a las familias y se canaliza a través de órganos de gobierno del centro.

Por otro lado, las tres formas restantes tienen un potencial mayor en cuanto a su impacto positivo en los aspectos mencionados. Los indicadores de estas formas de participación según estas autoras (Gatt y Petreñas, 2012 p. 51) serían:

- Decisiva: los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos existentes para este fin; las familias y los miembros de la comunidad supervisan la rendición de cuentas en la escuela sobre el resultado académico de los alumnos y alumnas.
- Evaluativa: las familias y otros miembros de la comunidad participan en los procesos de aprendizaje ayudando a evaluar los progresos escolares del alumnado, así como en la evaluación general de la escuela.
- Educativa: las familias y los miembros de la comunidad participan en los procesos de aprendizaje, durante el horario escolar y extraescolar, así como en procesos formativos, de acuerdo con sus necesidades y peticiones.

En esta línea, una propuesta interesante sobre la diversidad de ámbitos de participación y cooperación escuela, familia y comunidad, a la hora de construir una verdadera alianza entre ellos, es la que muestra Epstein (Epstein, 2009; Epstein y otros, 2009). Estos autores concretan las diferentes actividades en torno a seis grandes grupos, entre los que se encuentran acciones cuyo objetivo es colaborar en la formación de las familias, hasta aquellas en las que estas se implican en la toma de decisiones:

- Formación en torno a la crianza y desarrollo de los hijos e hijas.
- Formación para ayudar a los hijos e hijas en su aprendizaje escolar.

Figura 2. Ámbitos de participación de las familias en la escuela propuestos por Epstein (2009)

- Comunicación e intercambio de información entre la familia y la escuela.
- Actividades en las que los padres y madres participan como voluntarios.
- Implicación de las familias en la toma de decisiones.
- Colaboración con la comunidad.

Todos estos ámbitos son relevantes y deben tenerse en cuenta en la escuela, de forma que no podemos conformarnos con la cooperación de la familia únicamente en algunos de ellos.

Asimismo, estos espacios no deberían planificarse únicamente desde el centro, sino que deben tenerse en cuenta las iniciativas y propuestas de las familias. Para ello, se debería reflexionar en cada centro en torno a las vías existentes para conocer lo que las familias pueden aportar, en qué pueden o desean implicarse, así como sus sugerencias para que lo que existe funcione mejor y planificar nuevos espacios de participación. Esta reflexión debería incorporarse al proceso de revisión y mejora constante que hemos planteado anteriormente.

A modo de sugerencias que nos ayuden a reflexionar en torno a qué podemos hacer en nuestra escuela, nos detendremos en cada uno de los seis ejes propuestos, aportando ejemplos desde la práctica de los centros que ilustren algunas de las muchas iniciativas que se ponen en marcha.

Formación en torno a la crianza y desarrollo de los hijos e hijas

Se trataría de actividades relacionadas con la mejora de sus competencias parentales, ayudarles a reflexionar y comprender el desarrollo de los niños y adolescentes, proporcionar orientaciones sobre las condiciones de las actividades y el ambiente de casa que pueden facilitar el aprendizaje y desarrollo de sus hijos, compartir experiencias en este sentido con otras familias. Los formatos pueden ser muy diversos, desde programas de formación o las tradicionalmente llamadas escuelas de familias hasta tertulias, etc. No obstante, debemos tener muy presente nuestros objetivos y seleccionar las actividades o formatos de trabajo más adecuados para lograrlo. En este sentido, debemos considerar que si hablamos de programas de educación de padres y madres encaminados a favorecer el desarrollo de una parentalidad positiva que, como tales, promuevan entre otros aspectos, el desarrollo personal así como el fomento de competencias parentales, deben tener determinadas características que aseguren la calidad de los mismos (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010). Así, los autores anteriores (Rodrigo y otros, 2010 y Martín, Máiquez , Rodrigo, Byme, Rodríguez y Rodríguez, 2009) ponen claramente de manifiesto la importancia de superar modelos tradicionales y asumir, para el logro de los fines mencionados, un modelo experiencial en la formación de padres y madres.

"Encuentros entre familias"

Palou e Isern (2008) describen la experiencia llevada a cabo en el CEIP Estel-Guinardó (Barcelona). Se trata de un espacio de diálogo entre las familias de la escuela con la participación de los profesionales del centro. Las familias comparten sus propias vivencias, se facilita el conocimiento mutuo y la ayuda entre ellas. Se lleva a cabo durante una hora los viernes por la tarde, una vez al mes. Los grupos están formados como máximo por 20 personas y deben ser estables para facilitar la confianza. El profesional del centro no tiene un papel de consultor, crítico o consejero, sino que su rol es de coordinador o moderador que introduce un tema elegido por el grupo a través de una lectura, noticia o explicación previa.

Formación para ayudar a los hijos e hijas en su aprendizaje escolar

La finalidad es proporcionar información e ideas a las familias sobre cómo involucrarse y ayudar a los hijos en el aprendizaje (tareas o *deberes* del colegio o en otras actividades relacionadas con el currículo, el curso, etc.). No se debe pretender tanto que los padres asuman la enseñanza de asignaturas escolares, como de orientarles en torno a cómo motivar, escuchar, mostrar interés por lo que aprenden, supervisar ciertos aspectos de su trabajo en casa, reconocer el esfuerzo de sus hijos, ayudarles, en la medida de lo posible, a vincular lo que aprenden con experiencias de la vida real, etc. (ver Alonso-Tapia, 2005). Al igual que en el apartado anterior, es recomendable que sean espacios de formación socioparticipativa, en los que las familias tengan un papel activo y se favorezca la reflexión conjunta sobre los diferentes contenidos, partiendo de sus fortalezas y experiencias. Los formatos pueden ser los mismos que los señalados en el apartado anterior así como las consideraciones realizadas sobre metodología de trabajo, pudiendo integrarse en un mismo tipo de actividad contenidos tanto de crianza y desarrollo de los hijos e hijas, como los relativos a cómo ayudarles en su aprendizaje escolar. Además, como se lleva a cabo en centros estudiados en el proyecto INCLUD-ED, se pueden desarrollar actividades abiertas no solo a los padres y madres, sino también a abuelos, hermanos, otros familiares y personas de la comunidad (ver García y Yuste, 2012). De la misma forma, pueden tratarse de actividades que se desarrollen a iniciativa de las familias, abarcando ámbitos de interés muy diverso, más allá de los relacionados directamente con los hijos e hijas.

"Dialogando juntos familias y docentes"

Ramis y Moreno (2011) describen una experiencia de "diálogo" entre familia y escuela que se lleva a cabo en más de 200 centros de Cataluña, Euskadi, Valencia y Andorra, en el marco del programa "Familia/Escuela, Acción Compartida" (FEAC). Se organizan encuentros en los que padres y madres del alumnado de una etapa educativa de la escuela y sus profesores, se reúnen varias veces al año para dialogar y reflexionar sobre temas educativos de interés común. Las personas que asisten a estos encuentros a lo largo del curso se distribuyen en grupos (tres o cuatro por escuela). Cada grupo está formado por una media de 16 personas y asumen un compromiso de asistencia regular a dichas sesiones.

Comunicación e intercambio de información entre la familia y la escuela

Lo relevante en este aspecto es diseñar formas efectivas y bidireccionales de comunicación con las familias sobre cuestiones de interés relacionadas con el centro escolar (programas, actividades, currículo, promoción...) y el progreso de sus hijos e hijas.

"La importancia de cuidar los canales de comunicación como vía para promover la participación de las familias"

El CEIP Rives (2002), a partir de los canales habituales de información y comunicación con las familias, ofrece recomendaciones para un uso más eficaz de los mismos: informaciones escritas (notas y hojas informativas), informaciones orales (reuniones, entrevistas, entradas y salidas), informaciones visuales. Así, por ejemplo, señalan la utilidad del empleo de estructuras de aprendizaje cooperativo (ver tercer capítulo de este libro) en las reuniones con los padres y madres, para conocer sus demandas y organizar las siguientes reuniones.

En esta línea, profesionales de los centros del CEIP Parque Europa (Zaragoza), Escola Camí del Mig (Barcelona) y del Colegio Gaudem (Madrid), mostraron en el *Primer Simposio sobre aprendizaje cooperativo, Enseñar a aprender en equipo* celebrado en 2011 en la Universidad de Vic, las ventajas de las técnicas de aprendizaje cooperativo, con la finalidad señalada anteriormente o con otros objetivos, como pueden ser en actividades de formación con las familias.

Las familias deben estar informadas, no se puede asumir que, por ciencia infusa, van a conocer lo que se está haciendo en la escuela, los objetivos y proyectos que en ella se desarrollan cómo trabajan los profesionales, o cuáles son los recursos existentes, etc. Se debe asegurar lo más posible que esta información llegue a las familias a través de diferentes medios. Por ello, es preciso considerar la comunicación tanto de carácter más personal (entrevistas, cartas, trabajo de sus hijos, boletines, agenda, registros diarios, contacto telefónico, correo electrónico, contactos diarios a la entrada y salida en algunas etapas como puede ser en Educación Infantil, etc.), como la dirigida a todas las familias (circulares, página web, periódico, conferencias, carteles, jornadas de acogida, etc.), o a un grupo concreto (reuniones con los padres y madres del grupo, circulares, trabajos del alumnado, etc.). En este sentido, se deben revisar los canales de comunicación con las familias para que, además de los que podríamos denominar unidireccionales (circulares, cartas, página web...), se planifiquen otros que permitan escuchar *sus voces* y opiniones. Llegados a este punto, consideramos pertinente volver a recordar que, si bien la organización de una actividad concreta, como puede ser una entrevista o una reunión, son pasos necesarios, su desarrollo no nos garantiza la consecución de ciertos objetivos como puede ser que, además del contenido concreto que tratemos, hayamos logrado mejorar la implicación o participación de las mismas. Para ello, debemos tener en cuenta los principios que fundamentan la acción que

señalamos anteriormente (ver en el trabajo de Paniagua y Palacios publicado en 2005, algunas orientaciones prácticas en esta dirección en Educación Infantil). Evaluar el uso y efectividad de estos medios puede orientar en la mejora de los existentes y ayudar a pensar en otros alternativos que no se hayan considerado hasta el momento, atendiendo a la diversidad de familias del centro.

Actividades en las que los padres y madres participan como voluntarios

Se trata de dar la oportunidad y promover la participación de las familias como voluntarios en actividades que se desarrollen dentro y fuera de la escuela. Estas acciones suponen un valioso recurso de apoyo a la escuela y al alumnado.

"Implicación de las familias mediante proyectos"

En el CEIP La Cañada de Madrid (Roza, 2003), se promueve la implicación de las familias de Educación Infantil y Educación Primaria mediante el trabajo por proyectos. Así, en Educación Infantil se plantean proyectos relacionados con aspectos significativos del año, eventos especiales, con intereses o necesidades específicas del alumnado. Los profesores informan a las familias sobre el tema elegido y proponen diferentes formas de colaboración para el desarrollo del proyecto. Se planifican las actuaciones con las familias interesadas, existiendo la posibilidad de participar de forma activa junto con los profesores en diferentes aspectos educativos (contando historias, jugando, colaborando en la decoración, cuenta-cuentos,...). En Educación Primaria las familias se implican junto con el profesorado, en diferentes tipos de actividades, como proyectos relacionados con el área de expresión artística, con la estimulación y el desarrollo de estrategias de comunicación oral y escrita o con la adquisición de hábitos de estudio.

Los proyectos realizados se exponen a las familias (generalmente vinculándose a otras actividades de la biblioteca, Semanas o Jornadas Culturales) y los alumnos explican su contenido.

"Participación en proyectos educativos interculturales"

El CPR de Gijón (Rozas, 2003) ha coordinado el Proyecto PIEDRA (Proyecto Intercultural de Educación y Desarrollo de Redes y Actuaciones), en donde profesores, alumnos, padres, madres y asesores de formación han elaborado diferentes materiales, con la finalidad de implementar estrategias escolares de inclusión en el marco de una escuela intercultural. Se consideraron una amplia diversidad de aspectos: la decoración del centro y las aulas, las actividades que se proponen en el aula, las celebraciones que se llevan a cabo o los encuentros con familias de diferentes culturas, etc. Asimismo, se abordó la cuestión de la participación de las familias, los problemas existentes y las necesidades de las mismas.

Son muchos los espacios tanto del centro como del aula en los que las familias podrían implicarse. Como hemos señalado anteriormente debemos revisar la participación y eficacia y, si es el caso, mejorar las actividades más "tradicionales" o habituales como puede ser la colaboración en actividades extraescolares u organización de

fiestas, aportación de material al aula, etc., y pensar en poner en marcha otras teniendo en cuenta la realidad del centro. Para ello, además de las propuestas que planifiquemos, podemos introducir otras acciones a iniciativa de los padres y madres, para lo cual puede ser de gran utilidad consultarles previamente en qué actividades les gustaría participar, otras que no propone el centro en este momento y que serían de su interés, o qué recursos –conocimientos, habilidades– tienen que podrían poner a disposición de la escuela. Con esta finalidad podemos utilizar cuestionarios, buzón de sugerencias, emplear un espacio a tratar este tema en los encuentros con las familias, etc.

Son muchas las posibilidades que tenemos, por ejemplo ya hemos mencionado otras formas de participación al hablar de la experiencia de Comunidades de Aprendizaje (grupos interactivos que implican la participación y apoyo de los padres y madres dentro del aula en el desarrollo de las actividades que se llevan a cabo en los grupos, las comisiones mixtas de trabajo, etc.). A continuación recogemos otras experiencias de colaboración familia y escuela del proyecto coordinado por el Centro de Profesorado y de Recursos de Gijón en el que han participado 10 instituciones educativas de España, Gran Bretaña, Grecia y Polonia (Roza, 2003).

CEFIRE VALENCIA

Implicación de las familias en la toma de decisiones

Otro tipo de actividades deben tener como finalidad incluir a las familias en la toma de decisiones de la escuela. Para ello, se debe favorecer su implicación a diferentes niveles, como líderes y representantes de padres y madres en todos los grupos o comisiones de representación existentes en el centro, por ejemplo, pero también en otras vinculadas al aula en particular.

No se trata de asistir simplemente a las reuniones. Los representantes de padres y madres deben ser realmente la "voz" de las familias, recoger información, sus opiniones o ideas y transmitirlas. Asimismo, deben considerase las vías adecuadas para mantener informadas a las familias.

"Mi padre también es delegado de clase"

Martín (2011) describe la experiencia llevada a cabo en el CEIP Manuel Siurot (Huelva) con los padres delegados de clase que, como tales, representan a las familias de los alumnos y alumnas del aula de sus hijos. Entre las funciones de los mismos se encuentran las de asistir a las asambleas y transmitir la voz de las familias, intervenir en los debates, proponer nuevos puntos en el orden del día y acuerdos, hacer partícipes a los padres a los que representan de los debates y asumir una actitud dinamizadora y motivadora que favorezca la implicación de las familias en la vida del colegio.

Como experiencia que permita ilustrar cómo un centro se ha organizado para que las familias dispongan de espacios que permitan escuchar y tener en cuenta su voz, recogemos la propuesta del profesorado del CEIP Trabenco (2008). Entre los diferentes canales de participación de las familias, han planificado espacios que amplían los mecanismos representativos establecidos como mínimos en la legislación vigente. Se trata de propuestas más horizontales y abiertas que facilitan que se escuche y se tengan en cuenta sus opiniones.

	Ámbito de participación	Participantes	Periodicidad
Asamblea general	Es el foro de reunión más amplio del centro. Trata de los asuntos que afectan a la comunidad educativa.	Todos los miembros de la comunidad educativa que lo deseen.	Dos cada curso, más extraordinarias.
Junta	Órgano de información y coordinación que asegura la operatividad cotidiana del centro.	Representantes de las Comisiones. Abierta a toda la comunidad educativa.	Cada tres semanas, más extraordinarias.
Consejo Escolar	Cumple con las funciones establecidas en la legislación vigente sobre la toma de decisiones.	El número de representantes que establece la ley.	Los prescriptivos, más extraordinarios.
Asamblea de Ciclo/Aula	Trata los asuntos específicos relacionados con la marcha de cada ciclo/aula.	Madres, padres y profesorado del ciclo.	Una al trimestre, más extraordinarias.
Comisiones de Trabajo	Grupos de trabajo encargados de dinamizar diferentes aspectos del funcionamiento del centro: las prescriptivas, más las decididas por el colectivo, hasta once.	Madres, padres y profesorado interesado en integrarlas. Los niños participan en algunas según sus intereses.	En función de lo establecido por cada comisión en su propio plan de trabajo.

Tabla 5. Ámbitos adicionales de participación conjunta familias-docentes del CEIP Trabenco (Madrid)

Fuente: Profesorado del CEIP Trabenco (2008, p. 65)

Las Asociaciones de Padres y Madres pueden tener un papel muy importante en la construcción de alianzas entre la escuela, las familias y la comunidad, y tienen un rol relevante en todos los ámbitos de participación que estamos señalando. No nos detendremos en analizar las dificultades existentes en las mismas para promover la implicación de las familias o para que algunos centros les permitan ser una palanca de transformación del mismo, pero las experiencias realizadas desde las AMPA nos muestran que pueden tener un papel importante en la promoción de esta participación (ver reflexión de Bolívar, 2006). El lector también puede informarse de acciones y experiencias de diferentes AMPA en la páginas web de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) (http://www.ceapa.es) y en la de la Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA) (http://www.concapa.org/). Asimismo, le remitimos a las conclusiones del I Encuentro CEAPA-CONCAPA sobre la participación de las familias, celebrado en marzo de 2011, que puede encontrar en dichas páginas web.

También, en el monográfico de la revista Aula de Innovación Educativa "La participación de las madres, padres y tutores en la escuela del siglo XXI", 160 publicado en 2007, usted puede encontrar iniciativas y proyectos llevados a cabo desde las AMPA de diferentes centros escolares (CEIP San Cristóbal de Madrid, CEIP Manuel Rivero de Pontevedra, CEIP Augusta Bibila de Zaragoza, CEIPM Turó Blau de Barcelona y CRA Siglo XXI de Burgos), en los que se desarrollan actividades que tienen que ver con los diferentes apartados de participación que estamos mostrando en este capítulo, y que ilustran cómo pueden ser un potente recurso para las familias, el centro y la comunidad.

Colaboración con la comunidad

En la comunidad, además de las familias que tienen hijos en etapa escolar, hay otras personas o entidades que, sin pertenecer a la escuela, se interesan, se preocupan e influyen en la educación y en el bienestar de los alumnos, y que serían "apoyos" para ellos, las familias y las escuelas (ver ejemplos también en el proyecto Comunidades de Aprendizaje mencionado anteriormente).

Pueden ser profesionales de diferentes entidades vinculadas de una u otra forma a la atención a la infancia, desde servicios sociales o salud mental hasta bibliotecas, polideportivos, asociaciones o empresas. La coordinación con ellos y sus aportaciones, pueden ser beneficiosas para toda la comunidad educativa. En este sentido, las familias pueden ayudar a identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad que sirvan de apoyo a estudiantes, profesores y familias. En el capítulo 6 hablaremos con detalle de la importancia de la colaboración de la comunidad.

"Escuela, familia y comunidad: una alianza necesaria"

Comellas (2006), muestra un ejemplo de un modelo de relación familia-escuela y profesionales de la comunidad liderado por la "municipalidad", que busca la colaboración del tejido social del municipio. El objetivo fundamental es promover el debate educativo que permita analizar los diversos enfoques y modelos educativos, y llegar a consensos con la finalidad de optimizar las respuestas que, de una forma coherente, se den a los menores. El proyecto, que se ha realizado en diferentes municipios de la provincia de Barcelona, se desarrolla en dos fases. En la primera se realiza una convocatoria a todos los centros educativos, las AMPA, profesionales relacionados con la infancia y el tejido asociativo del municipio, para explicar los objetivos del proyecto, la dinámica y el proceso que se pretende seguir. Una vez clarificados los objetivos y la dinámica que se seguirá con todos los grupos de la comunidad, se concreta la constitución de cada uno de ellos. En un primer momento se conforma el grupo pequeño formado por un responsable municipal, una o dos personas de las AMPA y una persona administrativa. A partir de este grupo se constituye uno de debate en el que están representados todos los sectores (desde las familias hasta los profesionales). En la segunda fase la dinámica es participativa y en ella todas las aportaciones son importantes (cada persona tiene valor), y las necesidades que surgen pueden ser el punto de partida del debate que se lleva a cabo en el grupo.

1. Detección de necesidades e intereses.
2. Análisis de recursos y enfoques.
3. Detección de dificultades y dudas.
4. Puntos de vista y consenso.
5. Elaboración documental y sugerencias.

"Proyecto Teixint Cultures: construcción de un espacio público de diálogo y convivencia" (Oller y Vila, 2011).

Este proyecto y las experiencias desarrolladas en el mismo nos ofrecen un magnífico ejemplo de "saber ver" y utilizar - en beneficio de toda la comunidad - el capital social de las familias, en este caso de familias inmigrantes. Es un programa comunitario de alfabetización de madres africanas con hijos menores a su cargo, que pretende el aprendizaje de habilidades lingüísticas académicas en catalán y en sus lenguas de origen, basado en la recuperación, en este caso, de cuentos de origen africano, y en la posterior elaboración de libros bilingues que puedan utilizarse como material educativo en las bibliotecas y en las escuelas (http://teixintcultures.wordpress.com/projecte-teixint-cultures).

3. A modo de cierre

Las experiencias con las que se han ido ilustrando las propuestas que hemos realizado son ejemplos que nos pueden motivar a pensar qué podemos hacer en nuestro centro para mejorar la colaboración con las familias y construir una sólida alianza con ellas. Con esta misma intención, a continuación mostramos una *lluvia de ideas* sobre propuestas para promover la participación y cooperación de las familias elaborada por Miguens y López (2008) desde su experiencia en el IES La Caleta (Cádiz).

Desde el inicio
Jornadas de puertas abiertas conducidas por las familias. Proyectos compartidos desde el principio, en la definición de objetivos iniciales. Diseño conjunto de una escuela ideal: selección de prioridades, constitución de comisiones para cada prioridad, elaboración de funciones, vinculación paritaria a nuevas estructuras, etc. Encuestas en las que se pida la opinión de las familias sobre cuestiones como qué expectativas tienen sobre el centro, qué esperan conseguir su hijo, qué pueden hacer para ayudarle... Firma de contratos pedagógicos o cartas de compromiso. Planes de acogida para alumnado de nueva incorporación. Entradas flexibles.
Cara a cara
Entrevistas a familiares muy bien definidas a priori: objetivos, contenidos a tratar, estrategia para abordar algunos temas delicados, evaluación. Entrevistas individuales maestro-familias en presencia del alumno implicado. Reuniones de grupo con intensiva preparación previa: conocer bien al grupo clase, ensayar técnicas de dinamización de grupos... Encuentros trimestrales entre padres y madres de un grupo clase, alumnos y tutor de ese grupo, revisión del tipo de demandas que se hace a la familia y la manera en que se formulan estas. Nuevos canales de comunicación tutor-familias: un sitio web donde colgar materiales del alumnado, una publicación en papel elaborada por el propio alumnado, circulares en un tono agradable, etc.
Madres y padres en el aula
Un día de clase en que las familias "sustituyen" al maestro y este se convierte en un alumno más. Visitas de padres al aula en horario escolar. La familia, es centro de una actividad de curso de forma espontánea pero también a través de actividades organizadas, como "El día del protagonista", o "El libro de mi vida". Participación de los padres y madres en la programación escolar invitándoles a buscar información sobre un tema o exponer su experiencia sobre un contenido en el que sean expertos. Actividades iniciadas en clase pero que luego deben continuarse en casa con la implicación activa de la familia... Materiales viajeros: carpeta de lectura, una grabadora, un diario de clase... Padres delegados de clase. Asambleas de padres por aula y por ciclos.
Y en el centro
Comisiones de trabajo mixtas, compuestas por docentes del centro, familias y expertos externos. Padres y madres en calidad de portavoces en jornadas y congresos. Mesas redondas periódicas entre docentes y familias centradas en un tema concreto y con la invitación a expertos externos. Publicaciones escolares como espacio común en el que escriban docentes y familias. Participación conjunta en programas locales de radio y televisión. Escuelas de padres tutorizadas por docentes del centro. Talleres familiares en horario escolar. Clases de alfabetización, coloquios, tertulias... (con servicios de ludoteca para los niños y niñas).

Fuente: Miguens y López (2008, p. 69)

La gran alianza entre la escuela y la familia no se construye de la noche a la mañana, ni se improvisa, sino que en la gran mayoría de los casos se va afianzando con el concurso gradual, planificado y constante de pequeñas o sencillas iniciativas, cuyo valor ha de juzgarse, en último término, en función de sus aportaciones para consolidar dicho modelo de relación. Cuando se avanza de esta forma, es más probable llegar a niveles más profundos de participación de las familias en la vida escolar, haciendo de esta una palanca de gran potencia para intentar garantizar la mayor presencia, el aprendizaje y la participación significativa de todo el alumnado, que es la forma mediante la cual pensamos que mejor se concreta la aspiración de llevar el derecho a una educación inclusiva de calidad sin exclusiones desde la realidad de los centros y las aulas.

6 Uniendo redes: apoyo comunitario y social

Héctor Monarca

En este capítulo haremos referencia a los posibles vínculos que existen o se pueden construir a partir de la colaboración entre los diversos actores de la comunidad educativa mencionados en capítulos anteriores y otros actores sociales. Nos centraremos, por tanto, en las relaciones entre la escuela y la comunidad, ofreciendo una visión en la que educación, escuela y sociedad deben explorar y promover las complicidades necesarias para la construcción conjunta, de forma colaborativa, de una sociedad inclusiva, en la que todos y todas puedan desarrollar plenamente sus vidas a partir de múltiples oportunidades. Procuramos así enmarcarnos en una larga, aunque no siempre extendida, tradición, en la que ambas, escuela y sociedad, se construyen interactuando de forma colaborativa. De esta manera, tomamos distancia de una escuela separada y aislada de su entorno y su comunidad, de una escuela cerrada y aislada de los eventos sociales y culturales, de la vida que transcurre fuera de sus paredes, evitando reforzar la idea y la práctica de dos mundos paralelos y muchas veces inconexos.

El presente capítulo se organiza en cinco grandes apartados. En el primero de ellos abordamos los fundamentos del vínculo escuela-comunidad, como así también tres formas posibles de ver las relaciones entre ellas. En el segundo apartado avanzamos en el análisis de las alianzas para educar, centrándonos en el análisis de cuatro formas específicas de concretar el vínculo mencionado en el apartado anterior. En el apartado tres el acento lo ponemos en el análisis de los sujetos, instituciones y temas para la articulación. Por su parte, en el apartado cuatro, nos centramos en la descripción y análisis de los pasos que es necesario dar para avanzar como instituciones y profesionales de la educación en la construcción de vínculos con el entorno y la comunidad. Finalmente, en el quinto apartado se ofrecen cuatro experiencias, a modo de ejemplo, de los apartados anteriores.

1. Las razones para el vínculo escuela-comunidad

La relación sociedad-persona-educación es un tema clásico dentro de la filosofía y la teoría de la educación. La misma ha sido vista de diversas maneras a lo largo del tiempo, asumiendo características distintas vinculadas a estas formas de ver, tanto en su dimensión teórica como en la práctica. Así, encontramos diversas razones que fundamentan el vínculo educación-sociedad.

En primer lugar, una de las razones del necesario vínculo entre la escuela y la sociedad nos remite al debate sobre los fines de la educación. Desde hace décadas se relacionan las funciones de la educación con, al menos, los siguientes aspectos: aprender a vivir en una sociedad democrática, preparar para la vida adulta, acceder al conocimiento y a la cultura, y el desarrollo integral del sujeto (Dewey, 1995; Gimeno Sacristán, 2000; Monarca, 2009; Pérez Gómez, 1992). La educación como práctica social organizada, institucionalizada, fundamenta su sentido en tanto nos hace "competentes" para otras prácticas sociales y ámbitos de la vida. Todos estos aspectos, como puede verse, trascienden ampliamente las posibilidades de la escuela como institución cerrada y aislada, ya que implican y se vinculan a otros agentes, espacios e instituciones. Por eso, estos fines o intenciones educativas no pueden quedar depositados de forma exclusiva en la escuela por los siguientes motivos:

- Estos fines suponen dimensiones de valor que no pueden quedar limitados a las decisiones de la escuela de forma privada, aislada e independiente de los otros agentes sociales.
- Abordar en exclusividad la totalidad de fines mencionados por parte de la escuela supone un gran peso y responsabilidad; desde este punto de vista, tanto por eficacia como por la naturaleza de los mismos, deben ser abordados de forma conjunta y colaborativa con otros actores e instituciones de la comunidad.
- Esta variedad de fines educativos exige un trabajo sistémico capaz de interactuar en la complejidad de los escenarios sociales, educativos y culturales, para lo cual se hace necesario trascender las paredes del aula y de los centros y, a la vez, dejar que el entorno y la comunidad "entren en la escuela".

Es evidente que la eficacia en las líneas y objetivos de trabajo que se derivan del debate sobre los fines de la educación demanda la colaboración entre los agentes, las instituciones y las organizaciones sociales.

En segundo lugar, otra de las razones que fundamentan el vínculo escuela-comunidad se encuentra en el debate y los procesos relacionados con los contenidos de la educación: lo que la escuela enseña proviene de la cultura, la sociedad y el mundo donde ésta se encuentra. Todas las sociedades han procurado a lo largo de la historia transmitir las culturas existentes a las nuevas generaciones. En este sentido, lo que se decide que forme parte de sus propuestas de enseñanza constituye una selección de formas de saber y formas de hacer que se consideran valiosas y relevantes para el sujeto y la sociedad. Esta postura se ha enriquecido con aportes que han insistido en ir más allá de una mera reproducción de lo existente, para potenciar también la dimensión crítica y creativa de la cultura. En cualquier caso, se ha puesto en evidencia que los elementos seleccionados de la cultura son introducidos a modo de metas, objetivos, conceptos, competencias, etc., en los currículos.

Sin embargo, con mucha frecuencia, la denominada escuela tradicional olvidó que lo que ella enseña proviene y tiene como referente a la sociedad de la que esta forma parte. Lo que se enseña es una selección de aquellos elementos que forman parte de la cultura, que se consideran necesarios para el desarrollo de la persona y de la sociedad. La cultura, desde un punto de vista amplio, está formada por todos aquellos significados, artefactos, objetos, valores, formas de vida, formas de saber, etc., que circulan y existen en un determinado contexto, son sistemas abiertos, dinámicos, en continuo cambio y construcción. Todas las sociedades han pensado formas para perpetuar y transmitir la cultura de una generación a otra; sin embargo, desde una visión amplia y dinámica de la cultura, esta tarea se transforma en algo demasiado complejo y ambicioso como para poder ser desarrollado por una sola institución al margen de las otras. Incluso aquellos elementos básicos y considerados indispensables para el desarrollo del sujeto y su participación en la sociedad necesitan de otras instituciones y espacios para su desarrollo.

Justamente este es un aspecto que se ha cuestionado a la escuela, su desconexión con los entornos y contextos donde los elementos de la cultura, formas de hacer o de saber que son seleccionados para que ella se encargue de enseñarlos y desarrollarlos en los alumnos y alumnas, cobran pleno y máximo sentido. Como nos ha llamado la atención Lungren (1992), cuando estos elementos son reubicados en el ámbito escolar se establece una distancia más o menos considerable de los contextos donde los mismos son producidos, empleados, recreados, etc. Las actividades o tareas que desarrolla la escuela muchas veces terminan definiendo un espacio artificial, cuando sus sentidos permanecen desconectados del mundo donde los estudiantes desarrollan sus vidas. Esta situación tiene al menos dos consecuencias relacionadas entre sí:

a) Se sacan del contexto cultural y social del que forman parte y tienen pleno sentido en la globalidad de las prácticas sociales y

culturales de donde son extraídos y en las cuales son necesarios. Este aspecto es crucial porque se refiere a la pérdida de sentido que muchas veces tiene lo que se enseña para los niños, niñas y adolescentes que aprenden y, en ocasiones, también para los que enseñan, como así también para padres y madres que muchas veces tampoco lo encuentran. De este planteamiento surge una razón para el vínculo escuela-educación-sociedad asociado con la significatividad del contenido desde el punto de vista social y cultural.

b) Este aspecto nos lleva a otro con el que se encuentra estrechamente relacionado: la motivación. Cuando los contenidos permanecen alejados de los contextos de uso y de sentido, cuando permanecen alejados del mundo donde los alumnos y alumnas, que son también niños, niñas y adolescentes, desarrollan sus vidas, puede generarse, y muchas veces sucede, desmotivación, falta de interés, etc. Hace más de un siglo que una gran cantidad de autores, y desde diversas teorías o movimientos psicopedagógicos, vienen vinculando al interés y la motivación con el aprendizaje (Alonso Tapia, 2004; Carreño, 2002; Novak y Gowin, 1988; Pérez Gómez, 1998).

Finalmente, en tercer lugar, encontramos otra razón de peso en análisis como los realizados por Dubet y Martuccelli (2000), quienes consideran que la forma tradicional de ver e interpretar el funcionamiento social y educativo a través de espacios e instituciones con funciones y objetivos claramente diferenciados, aislados unos de otros, ha perdido vigencia y potencialidad explicativa. Según estos autores, se encuentra en crisis el esquema interpretativo de la realidad, como así también las prácticas sociales que funcionan bajo dichos supuestos, en la que la sociedad es representada básicamente por estructuras, espacios e instituciones como la familia, el mundo productivo, la escuela, la Administración, etc., con funciones asignadas de forma rígida y estática a cada una de ellas. Una forma de ver, interpretar la realidad y operar en ella, en la que cada uno los actores, instituciones u organizaciones antes mencionadas, actúa independientemente de las demás, y en donde las fronteras entre ellas son claras y rígidas respecto a sus funciones, objetivos, tareas, responsabilidades, etc. Para estos autores, la sociedad ya no funciona así. Ellos consideran que se ha producido el debilitamiento de las fronteras que separaban rígidamente a unas instituciones de otras; razón por la cual ya no es posible establecer la diferenciación de tareas, objetivos y responsabilidades de forma tan clara y evidente, siendo necesario procurar nuevas formas de organización y colaboración entre los diversos actores. Estas nuevas formas van desde los marcos interpretativos hasta las prácticas que se desarrollan.

Expuestas estas tres razones y articulándolas entre sí, llegamos a un importante y necesario punto de encuentro entre la sociedad, la persona y la educación; vistos como partes de un todo complejo, sistémico e interrelacionado. Esto nos lleva al trabajo en red, a la necesaria colaboración para la mejora mutua continua. Desde este punto de vista se viene insistiendo en la necesidad de enfocar los debates y las prácticas educativas más allá del ámbito institucional de la escuela. Más allá de la naturalidad que tiene la escuela como ámbito para la educación, no podemos perder de vista que esta ni es la única institución educadora ni que la forma en que se ha organizado y hoy la conocemos es la única posible.

En este sentido, resulta sugerente ver a la sociedad como el gran contexto donde surgen las instituciones, se crean los espacios, se desarrollan los individuos y las subjetividades, y donde estos despliegan sus acciones. La misma sociedad es un espacio en construcción. Existe por tanto una interacción permanente de intereses, necesidades, objetivos y funciones. La vida de los sujetos transcurre en múltiples espacios a través de los cuales van configurando sus biografías, su subjetividad; y al mismo tiempo que las construyen, interactúan con el medio a través de acciones diversas que lo van configurando. Así, sujeto, comunidad y entorno, se configuran mutuamente a través de múltiples y variadas interacciones; desde este punto de vista no tiene sentido la división anteriormente cuestionada de espacios estáticos e inconexos. La configuración de las subjetividades, las biografías de los sujetos, se desarrolla en múltiples espacios, entre ellos la escuela, la cual no es conveniente que aparezca al margen de los otros espacios, no tiene por qué transformarse en un espacio artificial alejado de la vida de los sujetos que construyen su subjetividad, ni de los otros espacios sociales que se están configurando con las acciones de los mismos. Se quiera o no, lo que sucede en los otros ámbitos por donde transitan los estudiantes, formará parte de estos dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, si la escuela actúa al margen de los otros espacios vitales y significativos de la sociedad, tendrá poco o ningún impacto en los mismos. Como nos dicen Dubet y Martuccelli (2000), no tiene sentido separar al alumno del niño o adolescente; el alumno, el niño o el adolescente, es el mismo sujeto en todos los espacios por los que transita, quien está configurando su trayectoria vital, su biografía personal, junto a otros y en múltiples contextos.

Dentro de este marco de interpretación, hablar y construir una escuela inclusiva cobra máximo sentido desde la construcción de una sociedad inclusiva, como procesos que se interrelacionan en todo momento, colaborando mutuamente en dicho propósito. Para ello, como se ha explicado en el primer capítulo y a lo largo del libro, es necesario "naturalizar" el concepto mismo de apoyo; para dejar de verlo como

algo excepcional y esporádico; relacionado habitualmente con unas personas "expertas" que apoyan a otras que no los son, que tienen problemas o alguna dificultad. Debemos ubicar los apoyos como prácticas sociales, educativas, humanas en general, relacionadas con la solidaridad y las colaboraciones posibles, el trabajo compartido; los cuales surgen naturalmente cuando el trabajo, en este caso el educativo, se plantea como una cuestión compartida, grupal, social, comunitaria, alejado de cualquier planteamiento individual, aislado. La acción educativa supone una forma de ser y estar en el mundo, en esta forma de ver la relación escuela-comunidad el apoyo es un rasgo habitual dentro de las relaciones de solidaridad, compañerismo y profesionalidad.

Debemos ubicar al apoyo como todos aquellos procesos colaborativos tendentes a abordar un tema, problema, o simplemente el realizar una tarea de forma compartida brindando lo que uno puede dar; aunque, de acuerdo con el sentido dado a lo largo de todas estas páginas, lo ideal es que abarque toda la cultura del centro. En nuestra práctica cotidiana como docentes surgen situaciones, dilemas, problemas, conflictos, tareas, en las que es necesario "el otro" para llevarlas adelante, para potenciarlas, para enriquecerlas, para mejorarlas. Desde este punto de vista surge y se ubica la necesidad antes comentada de establecer nexos entre los centros educativos, el entorno y la comunidad, trascender las paredes del aula para ubicar la enseñanza en una línea colaborativa con la sociedad y sus instituciones. Este planteamiento supone un claro posicionamiento con respecto a la educación, a la enseñanza, ubicándonos como miembros de una comunidad de la que somos parte. El sentido de los fines, los contenidos, las competencias, en fin, de la escuela, se encuentra en la configuración de las trayectorias vitales de los sujetos, las cuales, como hemos dicho, tienen lugar en múltiples espacios y en colaboración o interacción con diversos actores, con quienes es deseable y necesario que la escuela tenga conexión y avance en prácticas colaborativas.

En este panorama, es necesario que la escuela encuentre y construya, junto con otros actores sociales, formas de educar que supongan un aporte significativo a las trayectorias vitales de los niños, niñas y adolescentes; algo que necesariamente deberá hacerse de forma conjunta y colaborativa.

En este sentido, ubicar a la escuela en clara conexión con la sociedad, con el entorno, con la comunidad, puede hacerse de varias maneras y suponer relaciones más o menos estrechas, con más o menos implicados. Desde una primera aproximación teórica podemos identificar al menos tres formas de ver a la escuela, la sociedad, la comunidad, el entorno y sus relaciones desde el punto de vista educativo:

1.1. La sociedad y el entorno como contenido de enseñanza

Como hemos dicho, lo que se enseña en la escuela, lo que se incluye en el currículo, supone una selección de aquellos elementos de la cultura que se consideran relevantes. En este sentido, la sociedad, la cultura, sus instituciones, sus prácticas, sus valores, el conocimiento socialmente construido, las formas de vida, etc., son la fuente de selección de los contenidos y competencias para la enseñanza. Sin embargo, esta selección no resulta siempre directa y evidente; como nos muestra Goodson (1998), se enmarca dentro del proceso histórico de configuración de las disciplinas o materias escolares y del diseño del currículo. En los sistemas de educación modernos, la distancia entre la cultura, lo que se selecciona de ella, el currículo y lo que se enseña en las escuelas es, en muchas ocasiones, demasiado grande. Esta distancia, como hemos visto, otorga al ámbito escolar un rasgo de artificialidad, en tanto que lo que en él se enseña cobra pleno sentido en el ámbito cultural del que ha sido extraído: muchos de los contenidos tienen pleno sentido dentro de los campos científicos de los que surgen, muchas competencias tienen sentido en las prácticas sociales o ámbitos de la vida de los que forman parte. La escuela intenta enseñar para poder desenvolverse en ellos, y para poder explorar y generar alternativas; pero no siempre lo ha hecho desde ellos, sino desde el ámbito artificialmente creado para hacerlo, las aulas. Dicho esto, tomar a la comunidad y al entorno más o menos inmediato como contenido de la enseñanza supone un intento de aproximarnos al ámbito donde estos contenidos tienen pleno sentido, a los ámbitos de la vida social donde los conocimientos y las competencias son empleados. De esta manera, su enseñanza se ve reforzada por la funcionalidad percibida, por la evidencia que ofrece el contenido y las competencias ubicadas en contextos reales de producción, de uso y de creación.

Tomar a la comunidad y al entorno como un referente continuo para la selección de contenidos de enseñanza, supone abrirnos a múltiples posibilidades y alternativas. Contamos desde hace mucho tiempo con valiosísimos aportes en este sentido. Desde el movimiento de la escuela nueva, hace ya más de un siglo, se vienen acumulando experiencias en esta dirección, enriquecidas por perspectivas complementarias (Carreño, 2002); como así también ampliados y renovados por nuevos debates y prácticas.

1.2. La sociedad y el entorno como recursos de la enseñanza

Al igual que en el caso anterior, el entorno y la comunidad son una fuente inagotable de recursos para la enseñanza, un contex-

to vivo y significativo para su desarrollo; cualquiera sea el entorno donde se encuentre la escuela, urbano o rural, por ejemplo. Sus instituciones u organizaciones (Ayuntamientos, Centros Culturales, ONG, etc.), los servicios con los que cuenta (autobuses, metro, tren, aeropuerto, Centro de Salud, etc.), sus formas de vida (valores, organización social, etc.), las actividades que se realizan (turísticas, de ocio y tiempo libre, profesionales, culturales, económicas), las tradiciones (fiestas, historias orales...), etc., son recursos valiosísimos para la enseñanza.

En este sentido, Bertran Coppini (2006) sostiene que en la ciudad encontramos una gran cantidad de recursos propicios para la enseñanza: una gran variedad de instituciones específicamente educativas, tanto la denominadas de educación formal como no formal; un amplio conjunto de recursos, equipamientos e instituciones que no son específicamente educativas: asociaciones diversas, teatros, museos, bibliotecas, etc.; una gran variedad de eventos y acontecimientos, muchos de ellos específicamente educativos, pero de carácter esporádico: ferias, celebraciones, campañas, congresos, etc.; finalmente, menciona una gran cantidad de acontecimientos y espacios que existen y tienen lugar en la ciudad, que están ahí, disponibles para la enseñanza.

Así, las características de la comunidad y el entorno constituyen un elemento privilegiado para el aprendizaje basado en la vivencia y la experiencia (Dewey, 1995).

1.3. La sociedad y el entorno como agentes educadores

Junto a los dos aspectos mencionados, existe una tercera alternativa que ofrece un punto de vista más amplio, el cual también ha sido recogido por la literatura y reflejado en diversas experiencias (Martín y Rubio, 2010; Tapia, 2000). En los dos casos anteriores existen vínculos con el entorno y se generan lazos con la comunidad, sin embargo, en este caso, toda la comunidad es vista como agente educador reconocido. Esta alternativa se basa en varios de los supuestos ya analizados en páginas anteriores. De ellos podemos resaltar dos:

1.º El reconocimiento de que la educación y gran parte de las demandas que habitualmente se vinculan a ella deben ser asumidas, como hemos podido ver en apartados anteriores, de forma global y compartida por las escuelas, las familias, las demás instituciones y organizaciones sociales, y los demás agentes de la comunidad. Por ejemplo, la inclusión educativa, la atención a la diversidad, el reconocimiento, el respeto y la valoración de las diversas culturas, etc., son aspectos a ser abordados y asumidos de forma global y compartida por toda la sociedad y los entornos más inmediatos a las escuelas.

2.º El otro aspecto tiene que ver con los cambios sociales que se vienen dando en las últimas décadas. Como hemos visto, la configuración de nuevas formas de relacionarse y organizarse, donde las instituciones vistas de forma rígida, con funciones claramente diferenciadas del resto, con actuaciones aisladas unas de otras, está perdiendo vigencia ante el reconocimiento de que los sujetos configuran su subjetividad, es decir, se desarrollan como personas participando en múltiples contextos y espacios, los cuales no tiene sentido verlos de forma aislada e inconexa. Esto nos debe llevar a evitar los análisis fragmentados y polares: estudiante-ciudadano-profesional, como categorías estáticas e independientes. El alumno no sólo es eso; además de desarrollar su vida en la escuela, participa de otros espacios: su casa, el barrio, sus actividades de ocio o recreación: música, deportes, dibujo, redes virtuales, etc.

Estas formas de enfocar la relación escuela-comunidad-entorno han sido integradas en diversas maneras de trabajar dentro de las escuelas; diseñándose múltiples formatos de enseñanza de acuerdo con los niveles o etapas educativas: a) el trabajo en proyectos es un claro ejemplo en esta dirección, b) los centros de interés, c) la investigación-acción y la investigación-acción participativa como metodología de trabajo educativo, d) el taller, e) el servicio a la comunidad, f) las ciudades educadoras, g) los proyectos educativos de entorno, etc.

Todas estas formas de trabajar en y con la escuela comparten, en mayor o menor medida, supuestos relacionados con lo dicho hasta este punto y a otros que iremos viendo a lo largo del capítulo. Sin duda, el aspecto en común más significativo es la forma de ver la relación entre educación y comunidad. Comparten el supuesto de que existen múltiples actores o agentes educativos junto a los profesionales de la educación, como así también múltiples circunstancias para el aprendizaje y la enseñanza que deben ser contempladas y empleadas de forma globalizada, significativa, funcional y colaborativa para potenciar todas las posibilidades del desarrollo del sujeto y de la sociedad. Como ha mostrado Morin (2003), esta visión pone de manifiesto toda la complejidad de los fenómenos y prácticas sociales y humanas, mostrando la necesidad de un claro abordaje sistémico capaz de dar cuenta de la misma (figura 1).

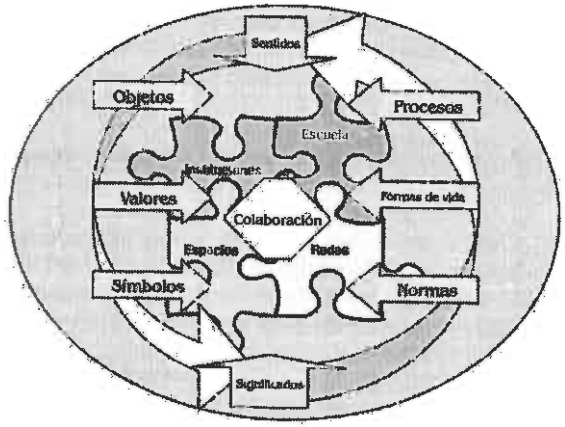

Figura 1. Visión sistémica de la complejidad de los fenómenos y prácticas sociales

Dicho esto, hay que tener en cuenta que la escuela no debe fomentar una aproximación acrítica a la realidad, desconociendo la compleja configuración de la misma y de las visiones que sobre ella se tiene. No nos aproximamos como meros espectadores o consumidores pasivos de sus productos, sino como pensadores, profesores reflexivos de las realidades que las acciones y las formas de vida vigentes tienen sobre las personas y sus circunstancias. El mismo concepto de realidad debe ser problematizado, esta debe ser vista como una compleja trama en el que los hechos, las cosas que pasan, se entrecruzan con las creencias, los valores, las concepciones y los conocimientos que nos aportan formas diferentes de explicarlos e interpretarlos. Es clave ver a la realidad como algo construido por la acción humana, que se encuentra a su vez en permanente construcción (Berger y Luckman, 2001; Giddens, 1987), donde, como nos muestra Freire y Macedo (1989), interactúa de forma compleja y continua, lo objetivo con lo subjetivo; poniendo así de relieve que la sociedad es un producto de la acción del hombre qué éste puede mejorar y cambiar.

2. Alianzas para educar

El debate y las razones que justifican el vínculo educación-sociedad ha ido acompañado de experiencias y formas específicas de concretar dicho vínculo; produciendo en consecuencia marcos teóricos, conceptos y prácticas relacionadas. En este caso, nos centraremos en cuatro

que, por su relevancia e impacto, son las más representativas. Cada uno de ellas supone una forma de ver el vínculo escuela-sociedad-entorno y concepciones diversas en torno a la educación, la sociedad y sus funciones; pero, fundamentalmente, suponen formas específicas de concretar la relación mencionada, con importantes puntos en común entre ellas.

2.1. Comunidades de aprendizaje

El término de comunidad de aprendizaje se viene empleando con frecuencia y está muy extendido en la actualidad (Díez-Palomar y Flecha, 2010; Escudero, 2009; Molina Ruiz, 2003; Peterson, LeRoy, Field y Word, 1999). Sin embargo, a partir de la revisión de la literatura y experiencias existentes nos podemos encontrar con diversas definiciones y modos de entenderlas. De esta revisión podemos resumir los siguientes rasgos o ideas que, en mayor o menor medida, caracterizan a las comunidades de aprendizaje en el sentido amplio que le queremos dar:

- Todos y todas pueden aportar algo al desarrollo de los demás y del entorno.
- Todos y todas aprenden de forma continua a través de las múltiples interacciones posibles.
- Existen metas y objetivos compartidos.
- La enseñanza y el aprendizaje se realizan tanto dentro como fuera de la escuela.
- Los agentes educativos son los profesores y otros miembros del entorno que asumen funciones educativas.
- Todos y todas asumen responsabilidades de forma compartida.
- Todos y todas colaboran y se implican en la enseñanza y en el aprendizaje, el cual supone procesos vinculados a necesidades reales del entorno y de los sujetos.
- El cambio y la mejora son un rasgo de los procesos que se desarrollan.
- Visión sistémica de la realidad educativa y social.
- Existen planes, proyectos y alianzas entre diversas instituciones y sujetos que colaboran en su desarrollo.
- Los proyectos educativos se diseñan de forma participativa y compartida.

Como puede verse, una comunidad de aprendizaje supone un proceso en el cual se van adquiriendo, en mayor o menor medida, las características antes mencionadas. En cualquier caso, es necesario tener en cuenta las siguientes condiciones y pasos en este desarrollo:

- La necesidad de construir una visión compartida de metas, objetivos y sentidos.
- El desarrollo de la confianza y la construcción de alianzas.
- Acciones para la agrupación de sujetos y grupos interesados.
- La necesidad de establecer claros vínculos con la enseñanza.

- La necesidad de contemplar un programa de autoformación de la comunidad.
- Tener previstos tiempos y espacios para su creación.
- Contemplar procedimientos para la toma de decisiones de forma compartida.
- Fijar mecanismos de colaboración y trabajo compartido.
- Disponer de espacios y tiempos para la reflexión y el análisis colegiado.
- Diseñar dispositivos para la evaluación de los procesos.

Debemos aclarar que, dentro de la gran variedad de definiciones de comunidad de aprendizaje, nos interesa el concepto que contempla tanto a miembros internos de los centros educativos como externos. En este sentido, hablamos de comunidad en términos de personas y territorios concretos, quienes asumen un proyecto educativo.

2.2. Redes de aprendizaje

Dentro de los cambios sociales de las últimas décadas un gran número de autores coinciden en señalar aquellos que se refieren a las nuevas formas de relacionarse y organizarse (Castells, 1997; Chapman y Aspin, 2008; Fernández Enguita, 2008). Aparece entonces el concepto de red para hacer referencia a una nueva forma de organización de las actividades, las funciones y las responsabilidades, distinta a las instituciones tradicionales caracterizadas, como hemos visto en el apartado 1, por la adjudicación de funciones claramente delimitadas y una organización rígida y en general jerárquica.

Coincidimos con la definición que ofrece Garrido (2001, p. 71), quien entiende la red como un "sistema de relaciones que vinculan entidades sociales diferenciadas (individuos, grupos, organizaciones, o cualquier otro tipo de entidad social susceptible de ser considerada un elemento)". Por otra parte, resaltamos con Puig *et. al.* (2007, p. 221) la importancia que las redes tienen en el trabajo comunitario; en este sentido, para estos autores son "un elemento estratégico de acción territorial, ya que fortalece los vínculos a través de mecanismos relacionales y de la participación ciudadana".

En cualquier caso, el rasgo central de la red hace referencia a una estructura organizativa flexible en la cual, aunque puedan adjudicarse funciones y responsabilidades, esto se hace distribuyendo responsabilidades y liderazgo en torno a unas metas y objetivos asumidos de forma conjunta. Así, la horizontalidad es un rasgo determinante, como así también los mecanismos que permiten establecer conexiones entre instituciones, organizaciones y personas. Estas conexiones facilitan la

cooperación, la circulación de conocimientos, de formas de hacer y de saber, relacionando las necesidades que surgen de las realidades de los que conforman la red y estableciendo colaboraciones en torno a ellas.

Detalladas sus características centrales, debemos decir que las redes pueden materializarse de muy diversas maneras:

a) Pueden ser de contextos más o menos reducidos, desde contextos locales inmediatos de un barrio o municipio, pasando por redes dentro de una misma comunidad autónoma o de un país, hasta redes a nivel continental o mundial.

b) Podemos hablar de redes virtuales o no, y de aquellas que combinan ambas modalidades. Hoy más que nunca hasta ahora, podemos hablar de verdaderas redes virtuales, entendidas como aquellas que basan su comunicación y procesos de intercambios en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las cuales han permitido unir en tiempo real el intercambio y la comunicación entre personas y organizaciones de distintas partes del planeta.

c) Las redes pueden organizarse para diversos fines, los cuales pueden ser muy específicos o más globales (redes exclusivamente educativas o redes sociales en general, por ejemplo).

d) Desde el punto de vista temporal, una red puede generarse para una tarea o proyecto acotado en el tiempo o para proyectos a largo plazo.

La misma flexibilidad de la estructura de la red permite esta gran variedad de alternativas. Contamos con una gran número de experiencias de trabajo colaborativo en red. Sin la pretensión de ser exhaustivos mencionaremos, solo a modo de ejemplo, los siguientes: la red de Escuelas del Movimiento Cooperativo de Enseñanza, la red de Ciudades Educadoras, los Centros Sostenibles de Cantabria, el Proyecto Atlántida, la Red Innovemos (coordinada por la Oficina Regional de la UNESCO de Santiago de Chile), la Red Talloires (que congrega universidades de todo el mundo con un claro compromiso en la formación ciudadana de sus estudiantes), la Red Kipus (de docentes de América Latina y el Caribe), la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, la Red Internacional de Escuelas Democráticas (*Internacional Democratic Education Network*), la Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO, la Red Latinoamericana de Educación por la Paz, la Red de Escuelas para la Salud en Europa (*Schools for Health in Europe Network*), la Red de Centros Educativos en Acción, el Proyecto Arce y una gran número de comunidades de aprendizaje organizadas de esta manera y federaciones y confederaciones de movimientos de renovación pedagógica; entre muchas otras.

2.3. Aprendizaje servicio

El aprendizaje servicio tiene una larga tradición en varios países. Es una forma concreta de establecer un vínculo claro y específico entre la escuela y la comunidad. Es un proyecto articulado entre ambas, basado en necesidades o problemas reales, o temáticas de gran relevancia. Se caracterizan por dos elementos indispensables: los aprendizajes y el servicio a la comunidad, los cuales deben coexistir de forma equilibrada para poder hablar de aprendizaje servicio. En este sentido, existe una clara unión en una propuesta pedagógica o en un programa formativo de unos determinados contenidos estipulados curricularmente y el servicio. La unidad de ambos elementos es la clave, no es una sumatoria, el sentido y la fundamentación se encuentra en la unidad de ambos elementos. Por lo tanto, en la práctica, es necesario que esta unidad sea natural, reflexionada, acordada, real, no presionada ni ficticia. Supone, por tanto, una epistemología y una metodología que le confiere una identidad específica.

Dentro de los autores, organismos e instituciones que abordan esta temática (Martín y Rubio, 2010; Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2008, 2009; Puig *et. al.*, 2007; Tapia, 2000), existe gran coincidencia en señalar los siguientes rasgos que caracterizan al aprendizaje servicio:

- Participación activa por parte de los estudiantes.
- Participación de otros sectores de la comunidad en la definición de necesidades.
- Se basa en necesidades, problemas o temáticas relevantes para la comunidad y el entorno.
- El servicio supone la implicación y participación del alumno en los asuntos de su comunidad o entorno.
- El servicio debe estar claramente integrado y vinculado al currículo.
- Es necesario un trabajo en Red y colaborativo con otros miembros de la comunidad.

Teniendo en cuenta que "el servicio" constituye un eje organizador de este enfoque educativo, presentamos la siguiente tipología que nos ofrece Puig *et. al.* (2007), la cual puede servir como generadora de actividades o proyectos de diversa índole:

- Servicios de mejora del medio ambiente: en parques, colaborar en la recogida de datos, en proyectos medioambientales: especies en peligro, pérdida de agua, impacto de obras, etc.
- Servicios de atención a personas y colectivos cercanos con necesidades concretas.
- Servicios de mejora de la calidad de vida de la población. Actividades para la recuperación de historias orales, costumbres, cultura, etc.
- Servicios vinculados a causas solidarias de amplio alcance.

Es muy importante, como sostienen los autores y documentos antes mencionados, no contemplar al servicio desde un enfoque asistencialista, es decir, como una acción unidireccional de la escuela hacia el entorno y la comunidad; sino, fundamentalmente, como una acción creativa y transformadora, una forma de conocer y actuar interactiva, en la cual participan e interactúan los distintos implicados, con beneficios para todos y todas.

2.4. Las ciudades educadoras

Las ciudades educadoras han surgido hace casi 40 años. Se basan en el supuesto de que la educación no es patrimonio exclusivo de ningún sector de la sociedad y asumen la corresponsabilidad en esta tarea. De la misma manera, entienden al desarrollo local como un proceso participativo dentro del cual la educación tiene un papel importante. Parte del reconocimiento del "derecho de la ciudadanía para influir de modo real en las decisiones públicas relevantes y en las cuestiones que le afectan favoreciendo una cultura política participativa" (Longás *et. al.*, 2008, p. 141).

"La ciudad educadora es a la vez entorno, agente y contenido de aprendizaje; produciéndose una simbiosis de enseñanzas que conforman el entresijo de posibilidades educadoras de la misma [...]" (Amaro, Lorenzo y Sola, 2003, p. 34). Este trabajo en red cuenta con el impulso y el liderazgo del Ayuntamiento y con la participación de las entidades cívicas del territorio, entre ellas, los centros escolares.

Surgen así diversos formatos que concretan esta relación. Sin embargo, los más extendidos y conocidos son los denominados planes educativos de entorno o los proyectos educativos de ciudad. Su significado es básicamente el mismo. Por su parte, Bertran Coppini (2006, p. 37) define los proyectos educativos de ciudad como:

> "Un instrumento de planificación estratégica, realizado de forma participada y que se articula como un espacio de reflexión y debate orientado a la acción. Es un proyecto estratégico de ciudad vista esta con una lente educativa [...], hay que entenderlos como una oportunidad colectiva de diálogo y de trabajo conjunto a fin de determinar entre toda la ciudadanía cuál es la ciudad deseada y para construir colectivamente una ciudad inclusiva".

Cualquiera sea su denominación, se hace referencia siempre a un proyecto global que vincula el entorno con la escuela. Surgen de una visión y decisión estratégica de trabajar junto a los centros educativos en asuntos que atañen a la comunidad o al entorno. Trabajan bajo el

supuesto de una responsabilidad compartida en la enseñanza y en el aprendizaje. Sus características principales son las siguientes:

- Surgen y se basan en iniciativas de carácter local; aunque en ocasiones pueden formar parte de acciones que, a modo de red, abarca centros e instituciones de distintos contextos locales.
- Están dirigidos a todo el alumnado y a toda la comunidad educativa.
- Tienen una clara intención de educar para la ciudadanía.
- Su desarrollo se basa en la configuración de una red de trabajo cooperativo entre los agentes educativos de un territorio determinado.

3. Sujetos, instituciones y temas para la articulación

De lo escrito hasta el momento podemos identificar tres componentes clave en los vínculos escuela-comunidad: las **personas**, es decir, los actores sociales o agentes concretos que forman parte del vínculo (estudiantes, familias, profesores, alcaldes, concejales, profesionales, técnicos, etc.), las **instituciones u organizaciones** (Ayuntamientos, Concejalías, Asociaciones Civiles vinculadas a la educación o no, Centros de Salud, Centros Educativos, Asociaciones de Madres y Padres, redes, etc.) y **temas de articulación** (mejora del medio ambiente, recuperación del patrimonio y la memoria histórica, problemas o necesidades sociales, etc.). Desde el punto de vista práctico, y muy especialmente desde los centros educativos, los temas son importantes a la hora de estructurar el trabajo. Dicho esto, podemos identificar tres tipos de vinculaciones:

1. **Vínculos intraescolares: la colaboración dentro del centro** (abordados en capítulos anteriores).
2. **Vínculos interescolares: la colaboración entre centros educativos.** Desde hace un tiempo se viene insistiendo en que los procesos de cambio y mejora que contemplan a todos los centros educativos de la comunidad tienen más posibilidades de éxito, continuidad y sostenibilidad (Ainscow y West, 2008; Fullan, 2002; Fullan y Hargreaves, 1997; Hargreaves y Fink, 2008; Hopkins, 2008); en contra de la lógica que centra los esfuerzos en las instituciones vistas individualmente y de las prácticas diferenciadoras (como los ranking de centros). Enfocar los procesos de cambio y mejora desde la potencialidad que ofrece el trabajar junto a otros centros está demostrando ser un camino en el que todos salen beneficiados.

Podemos hablar de colaboración entre centros tanto de la misma etapa educativa como de diferentes etapas. En este sentido, en vínculos colaborativos entre centros de la misma etapa contamos con importantes proyectos tanto a nivel europeo (por ejemplo el proyecto Comenius), como dentro de España (por ejemplo el proyecto Arce). En cualquier caso, existen múltiples alternativas de colaboración: a) en cuanto al contenido: diversas razones y temáticas; b) en cuanto al tamaño o extensión de la red: vínculos que abarcan una gran cantidad de centros a otros muchos más reducidos (suelen ser más frecuentes estas últimas); c) en cuanto a la territorialidad: como hemos dicho, pueden ser continentales (como en el caso del Comenius), pueden ubicarse dentro de un país, comunidad autónoma o municipio (ver figura 2).

Figura 2. Instituciones educativas de la misma etapa educativa: contexto local e internacional

Por otra parte, los vínculos de colaboración entre centros educativos de distintas etapas cuentan también con una larga tradición (ver figura 3). Las colaboraciones suelen centrarse en aspectos vinculados con las trayectorias escolares de los estudiantes. En este sentido, el paso de una etapa a otra es una temática habitual de las colaboraciones entre centros, en las que están implicados centros de educación infantil (de primer ciclo o ambos, según los casos), centros de educación infantil y primaria, equipos de orientación educativa y psicopedagógica (de atención temprana, generales y específicos, de acuerdo con la situación específica), institutos de educación secundaria (educación secundaria obligatoria, bachillerato, ciclos formativos de grado medio) y centros de educación superior (universidades y ciclos formativos de grado superior).

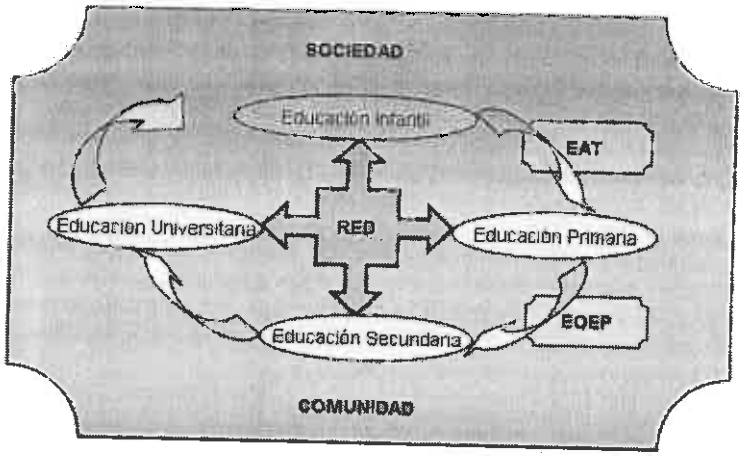

Figura 3. Centros educativos de distintas etapas y con diversas funciones

3. **Vínculos intersectoriales: la colaboración entre diversas organizaciones e instituciones.** Finalmente, quedan por mencionar aquellos vínculos de apoyo que se pueden generar entre diversas instituciones u organizaciones, ya no sólo del ámbito educativo, sino entre estas e instituciones de otros ámbitos (ver figura 4): con distintas dependencias de la Administración local/provincial/autonómica/estatal; centros educativos, servicios de salud, servicios sociales, ONG, empresas, etc.

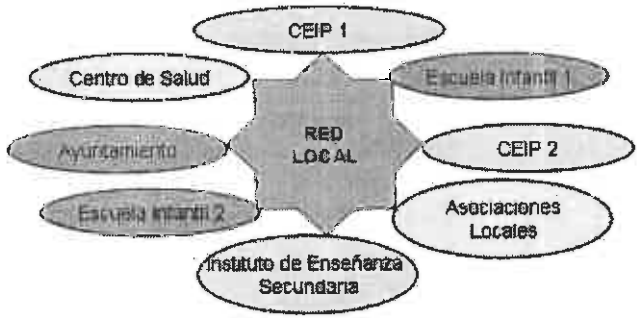

Figura 4. Red de colaboración intersectorial

Existen múltiples experiencias de centros, distritos o diversos ámbitos de la Administración que trabajan de forma colaborativa para la mejora de los resultados escolares. Un ejemplo claro en esta dirección es el proyecto dirigido por el profesor Mel Ainscow en la región de Manchester:

> El proyecto "Greater Manchester Challenge" se ha desarrollado desde el curso 2008-09 hasta el año 2011. Se ha basado en la estrecha colaboración entre la Administración Central, las autoridades locales, las escuelas, el profesorado y la comunidad educativa en general. Ha abarcado una región con 2.500.000 millones de habitantes, 600.000 alumnos de las etapas no universitarias y 1.000 escuelas, con un alto porcentaje de familias asiáticas y un 16% de alumnos con una lengua materna distinta al inglés. El *objetivo* principal fue la mejora de los rendimientos de todos los niños y jóvenes en las evaluaciones nacionales, y reducir las diferencias de estos resultados vinculados al origen social de los estudiantes. El *impacto* fue muy significativo: en las pruebas nacionales de rendimiento (16 años), los resultados mostraron una mejora tres veces más rápida que a nivel nacional. Estas mejoras se han dado principalmente en los alumnos con más desventaja. Sin llegar a establecer relaciones causales, se han identificado dos factores que han contribuido a esta mejora:
>
> 1.º El aumento de la colaboración dentro del sistema educativo, de tal forma que las buenas prácticas existentes se pusieron a disposición de los demás.
>
> 2.º La implicación activa de todos los actores de la comunidad, incluyendo a la universidad, empresas, ONG, iglesias, medios de comunicación, entre otros.

Fuente: Ainscow (2011).

En resumen, como se ha mostrado, es posible identificar tres ejes para analizar y generar redes de colaboración (figura 5):

- Los sujetos, grupos o instituciones que es conveniente y necesario que formen parte de la red.

- La búsqueda o definición de los temas de colaboración.
- Las formas de colaboración posibles.

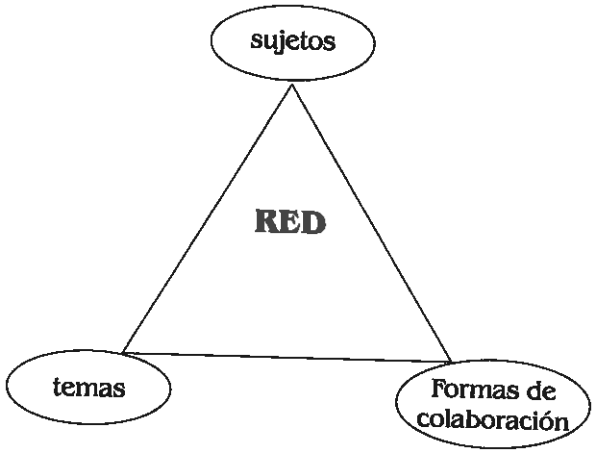

Figura 5. Ejes para el análisis y desarrollo de redes de colaboración

4. Orientaciones para aquellos que quieran empezar

Cuando un docente o un equipo de docentes tienen la intención de embarcarse en una línea de trabajo dentro de esta filosofía de la educación, es necesario contemplar una serie de fases con tareas específicas en cada una de ellas. En este sentido, cualquiera que sea la forma específica del vínculo escuela-entorno-comunidad por el que optemos, debemos tener en cuenta los siguientes pasos o fases:

4.1. Decisión de trabajar con estos enfoques educativos

La decisión puede surgir de la convicción de uno o varios docentes, también puede surgir de algún otro miembro de la comunidad que la propone a los centros. En cualquier caso, en algún momento deberán participar de esta decisión todos aquellos que estarán implicados en esta forma de trabajar, para lo cual se deberán tener en cuenta los espacios y las formas para la reflexión y la toma de decisiones, tanto dentro como fuera de los centros educativos. En este sentido, los centros educativos cuentan con estructuras y espacios con estos fines (tabla 1). Concretamente en España, es necesario tener en cuenta los siguientes espacios legalmente contemplados, de los que nos podemos valer como oportunidad para la reflexión colegiada sobre esta temática y la toma de decisiones pertinentes:

	Órganos de gobierno			Órganos de coordinación docente								Otros órganos	
	Órganos colegiados		Órganos unipersonales										
	Consejo Escolar	Claustro	Equipo directivo: D-JE-S	DO 1	DACE 2	Dep. Didácticos	CCP 3	Equipo Ciclo	Tutores	Junta profesores	4	5
CEIP[I]	x	x	x	-	-	-	x	X	x	-	-	x
IES[II]	x	x	x	x	X	x	x		x	x	x	x

Leyenda:

I. Colegios de Educación Infantil y Primaria.
II. Institutos de Enseñanza Secundaria.
1. Departamento de orientación.
2. Departamento de actividades complementarias y extraescolares.
3. Comisión de coordinación pedagógica.
4. Órganos de participación del alumnado.
5. Órganos de participación de padres y madres.

Tabla 1. Órganos y espacios para la toma de decisiones y el trabajo colegiado.

Cada una de las estructuras señaladas se caracteriza tanto por las funciones que legalmente tiene asignadas como por las prácticas que habitualmente realiza. Es por ello que, además, es necesario tener en cuenta los espacios de reunión existentes, propicios para la toma de decisiones, el análisis y reflexión sobre la práctica y posibilidades que ella nos brinda o podemos generar, la búsqueda de soluciones a los problemas detectados o planteados, y para el trabajo colaborativo (cuadro 1).

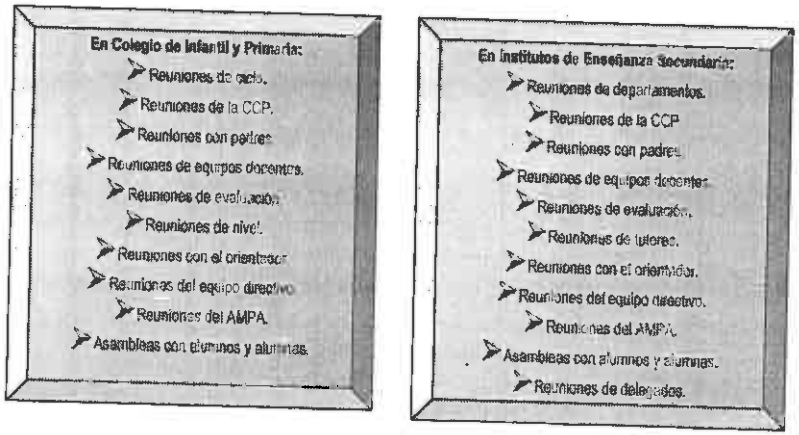

Tabla 2. Espacios y momentos donde indagar

Más allá de las estructuras, espacios y momentos para la toma de decisiones, es importante resaltar que, como muchos otros aspectos del trabajo educativo, no se trata de una cuestión de todo o nada. Decidir trabajar con estos enfoques educativos supone un importante proceso de reflexión y aprendizaje que se va realizando de forma procesual. Tanto a nivel individual, en tanto profesionales de la enseñanza, como a nivel de centro educativo, es necesario un proceso de reflexión en torno a las formas de trabajar y de las prácticas que vamos proponiendo y generando. Decidir hacerlo bajo el enfoque propuesto en estas páginas puede surgir y concretarse de diversas maneras: desde un profesor que, desde su área o asignatura desea hacerlo, un grupo de profesores de la misma o distintas áreas o materias, un ciclo, todo un centro como decisión de claustro, un conjunto de centros, etc. En cualquier caso, partiendo de la propia realidad profesional y del centro, existe una gran variedad de alternativas en la concreción de este enfoque educativo; aunque, como se ha mostrado en páginas anteriores, el mayor impacto en la mejora educativa se obtiene cuando toda la cultura del centro se construye bajo estos supuestos.

4.2. Concienciación, toma de decisiones e implicación

Una vez tomada la decisión de forma individual y colectiva de trabajar bajo un enfoque educativo que contemple a la comunidad de forma colaborativa, es necesario iniciar el proceso de concienciación de la propuesta, es decir, empezar a generar o ampliar los vínculos intraescolares, interescolares e intersectoriales necesarios para diseñar la propuesta y concretarla de la forma más participativa posible. En este sentido, hay que iniciar acciones de concienciación y toma de decisiones con al menos los siguientes actores:

- Con otros compañeros docentes, personal no docente y madres y padres de alumnos. Una vez tomada la decisión de trabajar en estrecha relación con la comunidad es necesario profundizar al interior del centro sobre la misma. Esto implica la toma de conciencia y la reflexión de lo que supone, y la implicación del mayor número de profesores y otros profesionales o personal no docente convencidos de las bondades de esta forma de trabajar y la disposición para hacerlo.
- Con los alumnos y alumnas del centro. Los estudiantes constituyen un actor clave de estas propuestas de trabajo, tal como hemos podidos ver en el segundo y tercer capítulo; por eso es necesario que conozcan y reflexionen sobre los beneficios de esta forma de trabajar y participen del diseño de la propuesta.
- Con otros agentes de la comunidad. En este momento del proceso es imprescindible partir de las estructuras del centro que pueden hacer de nexo con la comunidad: la Asociación de Madres y Padres (AMPA) y los representantes del Ayuntamiento en el Consejo Escolar.

Para esta fase es necesario diseñar actividades informativas, de motivación y de reflexión sobre lo que supone el trabajo colaborativo con la comunidad y el entorno.

4.3. Contactos con el entorno

Implicadas las dos estructuras antes mencionadas, para poder avanzar en la construcción de redes de apoyo con la comunidad es necesario identificar a aquellas personas, organizaciones o instituciones que forman parte de ella e indagar sobre las posibilidades de realizar un trabajo compartido. Es necesario determinar ámbitos de actuación conjunta, temas y objetivos comunes. Esta tarea se hace conjuntamente entre el centro, los miembros de la comunidad que forman parte de las estructuras del centro y los otros actores de la comunidad que conformarán la red de trabajo colaborativo. En este primer momento, el contacto consiste fundamentalmente en identificar a los posibles interesados en formar la red mencionada; más adelante se profundizará en la construcción de lazos entre ellos.

4.4. Diagnóstico y valoración inicial del propio centro y del entorno

Una vez tomada la decisión de trabajar como centro educativo en colaboración con la comunidad, identificadas e implicadas las instituciones, organizaciones y otros actores, es necesario realizar un trabajo conjunto en una primera tarea que resulta clave: la detección de necesidades, problemas, intereses, temáticas relevantes, que constituyan el trasfondo común de fines y objetivos, los cuales se transformarán en la tarea conjunta a desarrollar. Estas necesidades pueden ser del entorno inmediato, lo cual favorecerá determinado tipo de actividades, relaciones y colaboraciones posibles, o de un entorno más lejano, incluso territorial y físicamente distantes, pero con los que se pueda establecer algún vínculo de trabajo cooperativo.

Para este diagnóstico es necesario desplegar una serie de técnicas o actividades a realizar en tres ámbitos: a) el aula/centro, b) con los padres, y c) con la comunidad inmediata o el entorno con el que se decida trabajar para detectar las necesidades, intereses, temáticas relevantes, etc.; analizarlas y tomar una decisión sobre la que se transformará en eje/objetivo del trabajo colaborativo. Algunas de las técnicas que se pueden emplear, todas ellas muy conocidas y difundidas, son las siguientes:

Debates.
Encuestas.
Lluvia de ideas.
Grupos de discusión.
DAFO[1]
Etc.

(1) Técnica para la detección de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

Determinadas las necesidades, problemas, temáticas a abordar, se fijan conjuntamente los objetivos de servicio o intervención en la realidad concreta. No hay que olvidar que se trata de diagnosticar un problema, una necesidad o un interés, y pensar una solución posible o una forma de abordarlo. Por tanto, es necesario recordar que la tarea del diagnóstico o la valoración inicial supone una reflexión sobre el contexto local y social en general, abarcando todas sus dimensiones.

4.5. Vinculación curricular

Teniendo en cuenta que nos encontramos en el ámbito educativo, este paso es clave. Una vez realizado el diagnóstico, dentro de las funciones especializadas de la escuela se deciden los aspectos curriculares que serán abordados a partir de la temática, necesidad o problema elegido: áreas o asignaturas, competencias y contenidos, como así también aspectos relacionados con la evaluación, la metodología y las actividades concretas. Como puede verse, es una fase para tomar algunas decisiones muy prácticas relacionadas con la enseñanza:

- Si se abordará desde alguna materia aislada, desde un conjunto determinado de ellas o desde todas.
- Si lo hará algún profesor o profesora de alguna materia, todos los que dan esa materia; o desde un conjunto más amplio de profesores de distintas materias.
- Con qué otras personas, instituciones u organizaciones contaré para el desarrollo de contenidos y competencias.
- Con qué otros recursos del entorno contaré.
- Qué contenidos y competencias puedo incluir y cómo lo haré.
- Cómo se vincularán los contenidos y las competencias con el entorno y la comunidad: con qué espacios y sujetos.
- Qué actividades puedo incluir.
- Cómo realizaré la evaluación, qué aspectos priorizaré.

A continuación se incluye una relación de áreas de conocimiento/materias y proyectos posibles (tabla 3). La misma constituye una adaptación de la presentada en el documento "Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanza sociocomunitarias solidarias" del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (s/f).

Área de conocimiento	Algunos Proyectos sociocomunitarios solidarios posibles
Lengua y literatura **Lengua Extranjera**	Promoción de la lectura/alfabetización. Apoyo escolar, tutorías entre pares. Preservación del acervo cultural local. Bibliotecas comunitarias y bibliotecas móviles. Teatro comunitario. Traducción de materiales, folletos e itinerarios turísticos en lengua extranjera. Producción de material educativo bilingüe. Recuperación de narraciones, recetarios y medicinas en lenguas originarias. Recuperación de la toponimia de pueblos originarios. Proyectos de diseños comunicacionales para entidades de bien público. Proyectos de recuperación de tradiciones locales y/o de difusión del patrimonio cultural local y nacional. Campañas informativas, de difusión y concienciación de interés público. Proyectos de radio escolar y/o comunitaria.

.../...

.../...

Ciencias Sociales	Proyectos que vinculan la historia familiar, local, provincial, estatal, continental, mundial. Proyectos que implican un análisis de la pobreza y una respuesta frente a las situaciones concretas que de ella se derivan. Recuperación del patrimonio histórico y cultural. Participación ciudadana y comunitaria. Recuperación y/o difusión de tradiciones locales. Diálogo intergeneracional y atención a personas mayores. Educación vial.
Ciencias Naturales	Preservación del ambiente. Prevención de la contaminación y manejo racional de recursos naturales. Producción de energías alternativas. Microemprendimientos productivos sustentables. Mejora de la calidad de vida en áreas urbanas y rurales: recuperación de espacios verdes, tratamiento de la basura, contaminación visual y auditiva, manejo racional de recursos naturales: agua, aire, suelo, vegetación, fauna. Educación para la salud y campañas sanitarias. Prevención o atención de los trastornos alimentarios y de la desnutrición infantil. Apoyo a campañas de control sanitario y vacunación. Campañas de donación de sangre y de órganos. Prevención de enfermedades y de adicciones. Educación para la salud.
Matemáticas	Apoyo escolar, tutorías entre pares. Compilación y análisis estadístico de datos necesarios para el desarrollo de un proyecto (como estadísticas sanitarias, datos censales, etc.). Confección de presupuestos.
Informática	Proyectos de apoyo informático a padres, organizaciones e instituciones educativas. Proyectos de educación y capacitación informática para adultos, tercera edad, niños/as o adolescentes, personas en paro, comunidad en general sin acceso a nuevas tecnologías.
Educación Física	Proyectos de animación sociocultural y/o recreación. Promoción comunitaria del deporte y el uso positivo del tiempo libre. Promoción de la actividad física para la mejora de la calidad de vida de niños, jóvenes, embarazadas, adultos y ancianos. Campañas de difusión de prácticas de vida saludables, cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente. Proyecto de educación para la salud y prevención de adicciones.

.../...

.../...

Relacionado con materias artísticas y expresivas	Diseño de campañas de difusión y concienciación: diseño de carteles, folletos, páginas web. Diseño de materiales didácticos para niños y niñas con necesidades especiales. Producción de señales, carteles, información, etc., para instituciones comunitarias. Construcción y preservación de murales en organizaciones, escuelas y hospitales. Restauración de obras artísticas de la localidad. Producción de vajilla, enseres domésticos, etc., para hospitales, geriátricos, etc. Actividades artísticas y culturales al servicio de la comunidad.
Economía	Proyectos de promoción del cooperativismo. Proyectos de obtención, gestión y administración de recursos para emprendimientos solidarios. Microemprendimientos con proyección comunitaria. Planeamiento y administración de proyectos productivos solidarios.
Tecnología	Proyectos de apoyo informático a pares, organizaciones e instituciones educativas. Proyectos de educación y capacitación informática para adultos mayores, niños/as sin acceso a nuevas tecnologías, personas desocupadas, comunidad en general. Diversos proyectos de desarrollo local.

Tabla 3. Áreas de conocimiento y Proyectos posibles

Fuente: Adaptado de Ministerio de Educación de la Nación Argentina (s/f). Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanzas sociocomunitarias solidarias. Buenos Aires: Programa Nacional de Educación Solidaria (pp. 31-33).

Como se desprende del análisis de la tabla, muchos proyectos propuestos son válidos para varias áreas o materias, lo cual puede dar lugar a proyectos interdisciplinares. En cualquier caso, no deja de ser una propuesta que puede y debe ser enriquecida: ampliada y/o modificada por la creatividad docente y la reflexión en torno a las necesidades o intereses vinculados a los contextos educativos concretos.

Dentro de esta fase queremos resaltar dos aspectos:

- En cuanto a los contenidos, es necesario recordar lo dicho en el apartado 1.1, donde los definimos de forma amplia como elementos de la cultura. En este sentido, la mayor parte de los contenidos provienen de prácticas sociales vinculadas a la producción de conocimientos o a prácticas vinculadas con el funcionamiento social en general, muchos otros son valores, explícitos o no, que forman parte de la cultura y de las formas de vida que la sociedad y la escuela intentan promover.

- Otro aspecto importante que no podemos olvidar es que tanto los enfoques como la metodología que decidamos emplear constituyen una importante fuente de aprendizajes. En este sentido, por ejemplo, el trabajo basado en el aprendizaje servicio o participar de un proyecto educativo de entorno, es para los estudiantes una fuente de aprendizaje en sí mismo.

4.6. Construcción y profundización de alianzas

Teniendo en cuenta que se ha decidido trabajar en estrecho vínculo con la comunidad, y que en el paso 3 se han identificado y analizado posibles vínculos para el trabajo colaborativo con actores, instituciones y organizaciones de la comunidad, es necesario ahora avanzar en la configuración de una red de relaciones que haga posible el logro de las intenciones y objetivos compartidos. En este sentido es posible realizar convenios o establecer vínculos con diversas instituciones, organizaciones y actores sociales, tal como se ha visto anteriormente.

Posibles instituciones, organizaciones, actores, etc.:
Ayuntamiento, áreas específicas: cultura, educación, salud, familia, etc.
Centros culturales, deportivos, etc.
Asociaciones sin fines de lucro.
Otros centros educativos.
Redes existentes.
Empresas.
Etc.

4.7. Planificación

En esta fase se diseña el proyecto en sí mismo: objetivos, competencias a desarrollar, áreas que abarcará el proyecto, selección de contenidos, espacios y momentos para el trabajo en el centro y en la comunidad, actividades/acciones de los diversos actores, temporalización, evaluación. La planificación puede ser ya una tarea educativa y una experiencia participativa colaborativa. Supone una acción reflexiva anticipatoria en la cual se plasma de forma global lo que se quiere realizar, sabiendo que, como cualquier diseño, deberá ser revisado durante su desarrollo y, si es necesario, redefinido.

4.8. Desarrollo del proyecto

Esta fase supone el desarrollo de las actividades concretas de enseñanza y aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula. El proyecto es

iniciado en el mismo momento en que se decide que se quiere hacer, todos los pasos anteriores son partes en sí mismas del desarrollo del mismo. Sin embargo, este es el momento de plasmar las ideas, del despliegue de acciones tendentes al logro de los objetivos planteados, de la satisfacción de las necesidades o los intereses detectados, del desarrollo de las competencias. Es, por tanto, el momento en que las interacciones con el entorno y la comunidad deben plasmarse en acciones concretas enmarcadas hacia determinados objetivos o logros esperados.

4.9. Evaluación

Constituye una acción reflexiva centrada en el desarrollo del proyecto y en lo que este está aportando, o ha aportado, a los estudiantes, a los profesores y al entorno. En este sentido, es necesario diferenciar al menos tres momentos de la evaluación: a) la que se hace al inicio del proyecto, b) la que se realiza mientras el proyecto se está desarrollando, y c) aquella que se concreta al finalizar el mismo. La evaluación debe dirigirse al menos a los siguientes aspectos: a) el logro de los objetivos planteados y otros impactos en la comunidad y el entorno, b) las competencias desarrolladas y aprendizajes realizados, y c) la participación e implicación de los diferentes actores, instituciones y organizaciones. En cualquier caso, es importante que la evaluación ofrezca información relevante, tanto a los alumnos y profesores como a los otros actores del proyecto, que permita el cambio y la mejora de aquellos aspectos que lo necesiten.

Figura 6. Fases para el trabajo con la comunidad

5. Presentación de experiencias

A continuación se presentan una serie de experiencias de trabajo colaborativo escuela-comunidad que han sido incluidas a modo de ejemplo y con la idea de que sirvan para la reflexión y la sugerencia de alternativas. Teniendo en cuenta que los proyectos tienen su propia historia ligada al contexto del que surgen, es necesario evitar cualquier copia o reproducción que no se haga desde el conocimiento de la realidad en la que se quiere implementar. En este sentido, el ofrecer una experiencia se hace fundamentalmente como ilustración y estimulación del pensamiento y la creatividad necesaria para abordar las propias situaciones, necesidades, problemas, intereses, etc., que cada uno, como profesional de la enseñanza, detecte en su propia práctica y en la reflexión colegiada con otros compañeros o con otros actores de la comunidad.

A) Experiencia 1

a) Nombre: Establecimiento y gestión del primer vivero de especies nativas en la zona, colaborando con Parques Nacionales para la reforestación y preservación de la flora local.

b) Etapa o nivel educativo: Infantil y primaria.

c) Breve descripción de la experiencia:

- Se parte de un trabajo de investigación y concienciación sobre la pérdida de bosques a causa de los incendios.
- Se observa que es un problema que afecta a la zona donde se encuentra la escuela.
- Se establecen contactos con el organismo encargado de los parques naturales y se decide colaborar en la reforestación de la zona.
- Se indaga sobre las especies autóctonas y conocimientos sobre conservación y multiplicación de semillas, siembre, riego, etc.
- Se construye un invernadero para la siembra y desarrollo de especies autóctonas para emplear en la reforestación.

d) Objetivos:

- Reforestar con especies nativas zonas previamente determinadas.
- Fomentar en la comunidad educativa un espíritu solidario y protector del medio ambiente.
- Capacitar en la producción de especies nativas.

e) Áreas o materias involucradas: conocimiento del medio natural, social y cultural, Matemáticas, Lengua y literatura, Educación para la ciudadanía.

f) Actividades:

1) Lecturas y debates vinculados con la temática,
2) Tareas de concienciación: confección de carteles relacionados con el objetivo del proyecto, escritura de cartas y comunicados, participación en programas de radio, confección de vídeos,
3) Siembra y distribución de plantas y árboles en la comunidad. Forestación,
4) Participación en eventos interescolares y comunitarios, etc.

g) Instituciones/Organizaciones involucradas:

Escuelas de la localidad o municipio, organismo responsable de los parques naturales, radios y periódicos locales, asociaciones o fundaciones vinculadas a la temática.

Fuente. Experiencias seleccionadas y adaptadas del documento del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2009). Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2009. Buenos Aires. Programa Nacional de Educación Solidaria.

B) Experiencia 2

a) Nombre: Promoción de la lectura en la comunidad a través de una feria y una maratón local. Radio escolar al servicio de comunidades rurales aisladas.

b) Etapa o nivel educativo: Infantil y primaria.

c) Breve descripción de la experiencia:

- El proyecto se propuso promocionar la lectura en la comunidad a través de diversos espacios y actividades.
- Simultáneamente, se buscó profundizar los lazos entre las escuelas y la comunidad a través de la lectura.
- De la misma manera, se realizaron diversas actividades de expresión oral y escrita tendientes a la mejora del entorno.

d) Objetivos:

- Diseñar, crear y brindar a la población espacios destinados a la lectura y a la recreación.
- Facilitar a la población de la localidad y de localidades vecinas el acceso a diversos materiales de lectura.
- Promocionar, estimular y difundir la participación en actividades de cooperación, servicio y ayuda.
- Establecer diferentes estrategias que apunten a reforzar los lazos de la institución escolar con la comunidad.
- Enriquecer la expresión oral y escrita.
- Reconocer y valorar el trabajo en equipo y en red, la solidaridad y el respeto mutuo.
- Aprender a realizar acciones que tiendan a mejorar el desarrollo institucional y la calidad de vida de la comunidad.

e) Áreas o materias involucradas: conocimiento del medio natural, social y cultural, Matemáticas, Lengua y literatura, Educación para la ciudadanía, Educación artística.

f) Actividades:

1) Creación de una radio educativa,
2) Campañas de promoción de la lectura,
3) Realización de una Maratón de la Lectura,
4) Campaña del cuidado y uso racional del agua,
5) Difusión del Día Mundial contra la Discriminación Racial,
6) Campañas del cuidado de la salud y prevención de enfermedades,
7) Promoción de huertas familiares en la comunidad,
8) Difusión y acompañamiento de la Semana de los Pueblos Indígenas,
9) Campaña ecológica relacionada con la Semana del Medio Ambiente,
10) Campañas de recolección y donación de libros a bibliotecas,
11) Otras campañas de recogida de productos de necesidad,
12) Realización de un evento de música y danza folclórica, etc.

g) Instituciones/organizaciones involucradas:

- Escuelas de la localidad o municipio. Organismo del Instituto de Tecnología Agropecuaria, Hospital y Centro de Salud de la zona, Radio local, Ayuntamiento, Parroquia y Asociación de la zona.

Fuente. Experiencias seleccionadas y adaptadas del documento del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2009). Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2009. Buenos Aires. Programa Nacional de Educación Solidaria.

C) Experiencia 3

a) Nombre: prácticas de formación laboral al servicio de diversas instituciones de la zona.

b) Etapa o nivel educativo: Programas de Cualificación Profesional Inicial, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior (de distintas familias profesionales y titulaciones).

c) Breve descripción de la experiencia:

- La idea de este tipo de proyectos es vincular la formación profesional con el servicio a las instituciones y organizaciones de la zona.
- Se parte de un diagnóstico de las necesidades del entorno.
- Se establecen vínculos con las instituciones para articular las diversas acciones específicas.

d) Objetivos:

- Ofrecer un servicio específico a la comunidad a través de la acción formativa.
- Relacionar la formación profesional con las necesidades y la mejora del entorno.
- Aprender en contextos reales de necesidades y prácticas sociales diversas.

e) Módulos y contenidos involucrados, por ejemplo:

- Gestión de aprovisionamiento, gestión financiera, recursos humanos, aplicaciones informáticas, etc. (gestión administrativa).
- El juego infantil y su metodología, desarrollo cognitivo y motor, didáctica de la educación infantil, etc. (educación infantil).
- Juego y actividades físicas recreativas para animación, animación y dinámica de grupos, actividades físico-deportivas individuales, etc. (animación de actividades físicas y deportivas).

f) Actividades:

1) Colaborar con personas mayores en la declaración de la renta.
2) Realizar actividades de aprendizaje servicio en casas de niños o escuelas infantiles.
3) Realizar actividades de aprendizaje servicio en casas colegios de infantil y primaria o institutos de educación secundaria: colaborar en la organización de actividades para los recreos, colaborar en la organización y desarrollo de eventos deportivos dentro del centro e interescolares, etc.

g) Instituciones/Organizaciones involucradas:

Asociaciones de vecinos y otras asociaciones locales, casa de niños y escuelas infantiles, colegios de infantil y primaria, institutos de educación secundaria, asociaciones de ocio y tiempo libre, etc.

D) Experiencia 4

a) Nombre: la urbanización de un espacio público con la participación de un centro escolar del municipio.

b) Etapa o nivel educativo: Educación Infantil y Primaria.

c) Breve descripción de la experiencia:

- El proyecto se relaciona con:
  a) El Consejo de los Niños del Municipio, integrado por niños de 10 a 12 años que representan al resto de estudiantes del municipio, el cual constituye un órgano de debate sobre asuntos de su ciudad.
  b) El Proyecto Educativo de Granollers. Documento elaborado de forma participativa por los ciudadanos.
- En el marco de los dos elementos recién mencionados, y los debates en el seno de los centros escolares, se decide la participación en este proyecto.
- Se determinan los objetivos de aprendizaje y de servicio a desarrollar. Vinculación curricular.
- Se distribuyen actividades por ciclos y niveles educativos.

.../...

.../...

d) Objetivos:

- Diseñar y construir un espacio público para el ocio y las relaciones humanas.
- Reflexionar sobre los vínculos entre la escuela, las personas y su entorno.
- Desarrollar valores de ciudadanía.
- Aprender por medio de la experiencia directa.

e) Áreas o materias involucradas: conocimiento del medio natural, social y cultural, Matemáticas, Lengua y literatura, Educación para la ciudadanía, Educación artística.

f) Actividades:

1) Debates sobre la relación persona, escuela y entorno.
2) Debates sobre alternativas para construir el espacio público deseado.
3) Comisiones de trabajo para el diseño de proyectos y alternativas.
4) Debates sobre las alternativas.
5) Se escriben artículos informativos y carteles para dar a conocer el proyecto.
6) Se diseña un presupuesto del proyecto.
7) Se expone el proyecto en el Ayuntamiento.

g) Instituciones/Organizaciones involucradas:

Escuelas del municipio, Ayuntamiento, Asociaciones de la zona.

Fuente. Experiencia seleccionada y adaptada de Camps, A. (2010). Hagamos un jardín, un programa entre escuela y Ayuntamiento de un espacio público de Granollers. En Martín, X., y Rubio, L. Prácticas de ciudadanía (pp. 27-45). Barcelona: Octaedro/Ministerio de Educación.

6. A modo de cierre

En este capítulo, como a lo largo de todo el libro, hemos intentado ofrecerle una serie de argumentos y propuestas concretas para el trabajo participativo y colaborativo entre todos los implicados y vinculados con las prácticas educativas de niños, niñas y adolescentes. Aquí hemos ubicado a los apoyos naturales, como algo habitual, frecuente y extendido en prácticas caracterizadas por la colaboración, la solidaridad, la ayuda mutua y la implicación. Todos y todas pueden apoyar a los demás y ser apoyados por ellos. Trabajar bajo los supuestos ofrecidos en todas estas páginas es algo complejo, como la misma educación lo es; pero entendemos que una escuela inclusiva debe transitar por este camino. En cualquier caso, creemos que no es algo de todo o nada. Si bien consideramos que lo ideal es que todo esto forme parte de la cultura del centro, atravesando así sus prácticas, sus formas de relacionarse, su clima, su forma de enseñar, etc., lograr esto es un proceso que suele llevar tiempo. En ese camino son muchas las cosas que se pueden hacer, que usted mismo solo o con otros compañeros puede sugerir e iniciar. Para ello, es imprescindible el convencimiento de que todos y todas tenemos algo que ofrecer: usted, los otros compañeros o implicados en la tarea educativa, y todo lo que nos rodea dentro de la escuela y en su entorno más o menos inmediato, pueden transformarse en una fuente de apoyos valiosísimos para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esperamos que lo escrito en estas páginas pueda acompañarle en este proceso de reflexión y acción.