

ARTÍCULO ORIGINAL

A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa

Carmen J. Fernández de la Iglesia

c.delaiglesia@usc.es

María J. Fiuza Asorey

maria.fiuza@usc.es

María Ainoha Zabalza Cerdeiría

ainohazc@gmail.com

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN: En este artículo se describe y analiza el proceso metodológico seguido en distintos centros educativos, que participan en un mismo proyecto de investigación¹, para identificarlas barreras para el desarrollo de una educación inclusiva. A través de un modelo crítico y participativo se constituyen en los centros educativos comunidades profesionales de aprendizaje que identifican y estudian las barreras para la inclusión mediante un proceso de indagación que incorpora también otras perspectivas en el proceso. Aunque con las diferencias lógicas de cada contexto institucional, hay coincidencia en la identificación de barreras relacionadas con la administración educativa, la comunidad, el centro escolar y el aula. Se concluye señalando la importancia de emprender acciones integrales, positivase innovadoras en las que los miembros de la comunidad educativa trabajen conjuntamente, superando el habitual modelo fragmentado y sectorial de afrontamiento de las barreras y obstáculos a la inclusión.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, Barreras a la inclusión, Barreras al aprendizaje, Barreras a la participación, Comunidades profesionales, Conversaciones de aprendizaje, Voz del alumnado.

Analysing barriers to inclusion from the educational community

ABSTRACT: In this article, the methodological process followed in several educative schools that participate in the same research project is described, with the aim of identifying the barriers to the development of inclusive education. Through a critical and participatory model, professional communities were constituted to identify and study the barriers to inclusion through a process of reflective inquiry, incorporating other perspectives in the

¹ El presente trabajo ha sido financiado por el Plan Nacional de Investigación (Ref. EDU2011-29928-C03-01; "Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio". Dir. Ángeles Parrilla

process. Besides the logical differences related to institutional context, there is agreement in identifying barriers associated with the educational administration, the community, the school, and the classroom. It is concluded the importance of performing integral, positive, and innovative actions in which the members of the educative community work together, surpassing the traditional fragmented and sectorial model of approaching barriers and obstacles to inclusion.

KEYWORDS: Inclusive education, Barriers to inclusion, Barriers to learning, Barriers to participation, Professional communities, Learning conversations, Student voice.

Fecha de recepción 03/09/2013· Fecha de aceptación 02/12/2013

Dirección de contacto:

Carmen Fernández de la Iglesia

Facultad de Ciencias de la Educación

Campus Vida

15782 Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se somete a escrutinio la propuesta metodológica para el análisis de barreras desarrollada en un grupo de centros educativos de Educación Infantil y Primaria que trabajan en un proyecto conjunto para promover y mejorar una educación basada en la equidad y la justicia social. También se propone reflexionar sobre las barreras al desarrollo de la misma identificadas por los distintos miembros de la comunidad educativa participantes en el proceso de análisis mencionado. El análisis se ha realizado a través de un proceso cíclico y reflexivo articulado en torno a la constitución de comunidades profesionales de aprendizaje (Hord, 1997; Stoll, Bolland, McMahon, Wallace y Thomas, 2006) en las escuelas.

El concepto de “barreras al aprendizaje y la participación” hace referencia de manera genérica a los obstáculos que los alumnos encuentran para aprender y participar (Booth y Ainscow, 2000). Se trata de un concepto que ha sido popularizado por Ainscow (2002), del que destaca de manera notable que las barreras no pueden ser entendidas como estructuras fijas o estables, sino que tienen un carácter dinámico y claramente contextual. Esta forma de interpretar las barreras al aprendizaje contrasta con la consideración que durante mucho tiempo se mantuvo sobre las características de determinados alumnos como la causa fundamental de sus dificultades. Por el contrario hoy se reconoce que son las políticas, actitudes y prácticas concretas del contexto y los agentes socio-educativos las que,

precisamente, dificultan y obstaculizan las posibilidades de aprendizaje y participación del alumnado (Booth y Ainscow, 2011). Por tanto, las barreras para el aprendizaje y la participación deben situarse inmersas en el contexto, entendiendo éste no sólo restringido al contexto inmediato, al propio centro educativo, sino también al contexto amplio en el que se desarrollan los procesos educativos: la familia, la comunidad o las políticas educativas. Esto conlleva la necesidad de pensar y observar las barreras desde una óptica sistémica, desde una perspectiva integradora que recoja la multidimensionalidad de los obstáculos que afrontan las escuelas. Implica además asumir un acercamiento dinámico capaz de captar el carácter procesual y vivo de las mismas.

Pero, a pesar de ser un concepto asumido, que se utiliza en otros campos además del educativo, como el de la salud, empresa, etc. apenas se encuentran definiciones en la literatura especializada. En el ámbito social, Zarb (1997), define como “barreras sociales” los obstáculos o restricciones que la propia sociedad impone para la plena participación social. En este trabajo se consideran como barreras aquellas dificultades o impedimentos que cualquiera de los miembros de la comunidad educativa encuentra para la plena participación en la misma.

La idea de barreras se utiliza también con frecuencia asociada a la de palancas de cambio, esto es, diferentes tipos de ayudas que hacen referencia a acciones que se pueden realizar para modificar el comportamiento de una organización y de las personas que la integran (Senge, 1989). No basta con identificar dichas acciones, sino que debemos ser capaces de determinar qué impulso tienen las mismas, es decir, cuál es su capacidad para generar cambios significativos en la reflexión o en la práctica educativa (Fullan, 2001).

Estudios previos han identificado diferentes barreras en el desarrollo de procesos inclusivos, existiendo clasificaciones generales como la de Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2002) en la que se señalan como barreras al aprendizaje y a la participación aspectos de “interacción entre estudiantes y sus contextos, la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias económicas y sociales que afectan a sus vidas” (p. 24). Otras clasificaciones más específicas centran estas barreras en el contexto escolar (cultura escolar, organización, proyecto curricular y metodología de aula), el contexto familiar y el contexto local (Echeita, 2006).

Los trabajos que abordan la identificación de barreras suelen plantear un modelo básico de estudio de las mismas. Las barreras en este modelo se analizan a través de la aplicación institucional de escalas o índices planificados externamente. Se trata de escalas que suelen ofrecer un listado acotado de ítems o indicadores, entre los cuales, a través de distintos procesos (de reflexión individual, de análisis conjunto, etc.), los participantes en el proceso identifican los que consideran más cercanos a su realidad. Los sistemas de indicadores se suelen agrupar en torno a dimensiones predefinidas, y pueden ser utilizados para obtener información descriptiva y cuantitativa, o pueden en algunos casos, como en el del conocido INDEX, (Booth y Ainscow, 2000; 2011), en el de la Guía “Inclusiva” (Duk, 2007) o en el más reciente de Guirao (2012), ser utilizados para promover procesos de evaluación orientados a la inclusión gestados externamente pero basados en la reflexión y análisis interno, institucional, sobre los indicadores. En todo caso este tipo de escalas suponen una herramienta diseñada fuera de la cultura, realidad y singularidad de los centros. Pero, como se ha señalado, las barreras ni son una estructura fija ni se pueden aprehender desde fuera. Al contrario, son intangibles y están insertas en la cultura, los valores, actitudes, etc. Por ello, para su estudio es coherente articular un proceso que incorpore desde su propio inicio la participación desde dentro generando procesos de indagación, colaborativos y de auto-análisis que permitan un acercamiento a las barreras en su complejidad natural.

Desde esta perspectiva alternativa se pueden desarrollar otras propuestas para el análisis de barreras más orientadas a la generación de procesos que faciliten y capaciten a la comunidad escolar para analizar de un modo más inductivo y genuino, conectado a la propia práctica, la situación, y las barreras que limitan y frenan determinados desarrollos educativos. Se trata de plantear y explorar un modelo más cercano a la investigación y reflexión sobre la propia situación para identificar sus fortalezas, puntos débiles, y en su caso detectar necesidades de cambio. La meta final no es por tanto solamente la búsqueda de limitaciones y obstáculos, sino el inicio de acciones positivas y colaborativas que lleven hacia la inclusión.

En el estudio que aquí se presenta para el análisis de barreras se ha diseñado un proceso metodológico en esta línea. Es un proceso que pretende responder a algunos principios que se señalan como básicos (carácter procesual, dinámico, inductivo, colaborativo) para poder acercarse, entender y superar los obstáculos relacionadas con la inclusión. Nos hemos apoyado en la creación de las llamadas “comunidades de práctica” (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998) o “comunidades profesionales de aprendizaje” (Hord, 1997; Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Estas comunidades pueden ser definidas como grupos de profesionales que muestran una preocupación común por un tema específico sobre el que trabajan, planteándose aprender y mejorar su conocimiento compartiendo sus prácticas, interactuando regularmente. Son comunidades que desarrollan una metodología de trabajo basada en la colaboración, en el uso de procesos reflexivos e interactivos sobre las propias actuaciones y prácticas. Estas comunidades asumen el compromiso colectivo con una meta común y el apoyo mutuo de sus miembros, promoviendo el aprendizaje y desarrollo del grupo y con ello el de la institución educativa. Son espacios importantes para el análisis, la innovación y el cambio dado que los profesionales se ayudan a cuestionar sus prácticas, a indagar, a improvisar y adaptarse a nuevas situaciones, con el fin de atravesar los límites de “las prácticas establecidas” (Brown y Duguid, 1991). Suponen una plataforma muy interesante para el trabajo y la mejora en los centros desde la perspectiva crítica y comprometida que demanda la equidad en la educación.

Para articular ese trabajo colaborativo de aprendizaje dentro de la comunidad de profesores, se han descrito y desarrollado diversas modalidades de interacción que pretenden subrayar y sistematizar la forma e incluso la estructura de los intercambios entre el profesorado participante en una comunidad (Krichesky y Murillo, 2011). En este caso se ha rescatado un tipo de diálogo colaborativo, denominado “conversaciones de aprendizaje” (Kolb, 1998), ampliamente empleado en los países anglosajones, por su capacidad para desarrollar este tipo de procesos orientado a la reflexión. Las conversaciones de aprendizaje son una metodología de trabajo que estimula la creación de conocimiento a través de un diálogo en grupo que ayuda a los participantes a reflexionar constructivamente sobre la propia práctica (Hakkarainen, Palonen, Paavola y Lehtinen, 2004).

Este marco teórico y metodológico, que supone el desarrollo de modelos de análisis y mejora internamente gestados, es coherente con el proyecto más amplio en que se integra este estudio. El mismo propone el desarrollo de un proyecto educativo inclusivo desde una perspectiva o foco comunitario. El proyecto se ha desarrollado en las escuelas infantiles y los centros educativos de educación infantil y primaria de A Estrada (Pontevedra) y supone la creación de modelos de cambio e itinerarios comunitarios junto a otros procesos de mejora institucionales propios, atendiendo a las necesidades y peculiaridades específicas de cada institución (Parrilla, Martínez y Raposo, 2011). Para ello se establece un modelo de investigación participativa estructurado en una serie de fases, que son recorridas por una actividad transversal (no sólo al inicio del proyecto en cada centro, sino al inicio de cada curso o de cada nueva etapa en un centro) en la que se identifican y analizan las barreras en torno a la inclusión en cada uno de los centros y niveles de participación.

2. METODOLOGÍA: EL PROCESO DE ANÁLISIS DE BARRERAS

Este artículo, como acabamos de anticipar, presenta parte del proceso y resultados de una investigación en la que han participado distintas entidades locales, todas las escuelas y centros de Educación Infantil y Primaria del municipio de A Estrada, y un amplio equipo de investigadores que

colaboran en los procesos de cambio diseñados en estos centros e instituciones comunitarias. Dicho proceso supone en el ámbito escolar que cada centro educativo explora, ensaya y crea su propio itinerario educativo de respuesta a la diversidad (Parrilla, Doval, Martínez, Muñoz, Raposo y Zabalza, 2012).

Una primera aportación sustantiva de este artículo es la presentación del modelo general que se ha seguido en los centros para analizar su situación y barreras al desarrollo de una educación inclusiva respetuosa con la diversidad y la equidad en la respuesta educativa a todo el alumnado y la comunidad. Tal como se muestra en la figura 1 el proceso de análisis de barreras se centra en la reflexión sobre el propio centro desde dentro. Son los profesores, constituidos en comunidades de prácticas los que identifican y priorizan los ámbitos en los que van a trabajar. Si bien este proceso se realiza en el momento inicial de análisis de cada centro, no se trata de algo puntual sino de un análisis recurrente, cíclico, que cada año se reconstruye a partir de la realidad de cada institución. Además, dicho proceso no se circunscribe únicamente a los centros escolares sino que se realiza en diferentes niveles de desarrollo del proyecto, tanto en el nivel inter-centros (trabajo conjunto de todos los centros) como en el nivel intra-centro (cada centro individualmente). Este trabajo se centra en la descripción del modelo de análisis de barreras que se ha desarrollado en el nivel intra-centros y planteamos también las barreras identificadas en el mismo.

La investigación forma parte de un proceso crítico-participativo (Reason, 1988; Ainscow y Brown, 1999; Cohen y Manion, 2002), que se va articulando y estructurando de manera progresiva desde los centros educativos hasta la comunidad local, incluyendo varios niveles de participación (intra-centro, inter-centros y local) a los que se han ido sumando los distintos agentes implicados en el trabajo. Inicialmente, el proceso de análisis se lleva a cabo por los profesores participantes de cada uno de los colegios, una vez que se han constituido en comunidades profesionales de aprendizaje, aunque de manera progresiva, en este análisis cíclico que se realiza de las barreras, se van incorporando las

voces de los niños y sus perspectivas como agentes implicados (Parrilla, Martínez y Zabalza, 2012).

La metodología seguida, perfilada más arriba, se basa en un proceso colaborativo de identificación de barreras desde la constitución de comunidades profesionales en los centros educativos, entendidas estas comunidades como

grupos cohesionados de profesores que trabajan conjuntamente guiados por objetivos compartidos y un compromiso mutuo hacia la mejora educativa. El hecho de que estos grupos de profesionales en cada centro persigan idénticos objetivos facilita la participación de todos los implicados en los procesos de cambio seleccionados por ellos mismos.



Figura 1. Propuesta para abordar las barreras al aprendizaje desde un modelo crítico-reflexivo.

El procedimiento de trabajo en las comunidades de profesores se basa en los siguientes principios:

- La *libertad de elección*: cada grupo de trabajo puede optar por una temática diferente en función de sus intereses. Aunque en general los centros han centrado su trabajo en el cambio sobre algún área o aspecto identificado como débil, otros en cambio han decidido profundizar sobre alguna fortaleza construyendo, desde las acciones positivas ya en marcha, nuevos acercamientos a cuestiones y necesidades del centro.
- El *dinamismo temático*: el grupo de trabajo, una vez abordada la temática seleccionada

y alcanzados los objetivos propuestos, puede emprender nuevamente el proceso de análisis y repetir el proceso de manera cíclica, independientemente del resto de los centros participantes. Hay así escuelas que en un mismo curso académico abordan varias temáticas o ámbitos de mejora mientras otras dedican varios cursos a un único proyecto de cambio.

- La *adaptabilidad del proyecto*: teniendo en cuenta las particularidades y objetivos de cada centro, el proyecto se adapta a sus necesidades específicas, tanto en lo concerniente a la temporalización como a las estrategias empleadas o las técnicas de trabajo. Algunos centros precisan un número considerable de sesiones para analizar las barreras y la situación desde la

que se iniciarán las mejoras, mientras otros pueden afrontar este análisis en un par de sesiones. Algo parecido ocurre con las estrategias y actividades puestas en marcha para el análisis de barreras, que aun compartiendo un núcleo común se diversifican según los centros.

Tras la creación de las comunidades profesionales en cada uno de los centros se inician las sesiones de trabajo quincenal guiadas por el diálogo colaborativo que las conversaciones de aprendizaje suponen. Se inicia así el análisis compartido de barreras que favorece la toma de decisiones y la puesta en práctica de acciones consensuadas. De esta manera, retomando el concepto de conversaciones de aprendizaje, los profesores hablan y analizan su propia experiencia, se implican en un análisis crítico de la misma y se apoyan en el diseño y desarrollo de alternativas a la misma, construyendo aprendizajes de forma colaborativa.

Desde este enfoque se asume para las comunidades de profesionales un papel investigador, crítico y reflexivo. Son comunidades que indagan y aprenden en constante diálogo entre colegas. Además, el proceso de diálogo y aprendizaje es cíclico, ya que la tarea de identificación de barreras no finaliza, sino que se retoma en los distintos momentos del proceso de investigación y cambio. De esta manera, se da soporte al paso del conocimiento individual al saber colectivo a través del diálogo reflexivo sobre cuestiones a las que los participantes dan significado. Dicho diálogo posee un gran potencial para descubrir cuál es la situación en los centros e incrementar la calidad de los mismos respecto a la inclusión (Earl y Timperley, 2009).

Se ha seguido un esquema de recopilación, discusión y análisis de información en las comunidades profesionales y los centros que tiene en cuenta los ámbitos y participantes más importantes señalados frecuentemente en la literatura sobre el tema (Parrilla et al, 2012). El análisis de barreras trata de que cada centro realice una reflexión que contemple una visión

global del centro incorporando al máximo sus integrantes.

En relación al profesorado, son las comunidades profesionales su máximo exponente. Están constituidas en torno a *grupos de trabajo de profesorado* en cada uno de los centros participantes en el proyecto y a dos miembros del equipo de investigación de la Universidad. Cada uno de estos grupos elabora un calendario de sesiones adaptado a las características de cada centro, aconsejando, siempre que sea posible, encuentros quincenales. La identificación de barreras se inicia analizando el sentido de la inclusión y la situación de la misma en los centros, siguiéndose en general en estas comunidades los siguientes pasos:

- 1- *Reflexión introspectiva* sobre las barreras al aprendizaje y la participación. Se propone un esquema marco de análisis de barreras a partir del cual los grupos de profesores pueden reflexionar, identificar y categorizar las barreras que encuentran en su contexto o en su caso diseñar su propio marco de análisis. En él se exploran las dificultades que obstaculizan la construcción de una educación que respete la diversidad de todos los alumnos.

En este proceso de identificación de barreras, cada grupo realiza un análisis introspectivo de su propia situación desarrollándose habitualmente en el seno de los grupos diversas actividades de discusión y debate en pequeño y gran grupo. Es habitual en este momento de introspección la construcción, primero individual y luego colectiva, de la "línea de vida institucional". En algunos centros, los profesores en los grupos de trabajo, realizan además un *análisis de documentos* del propio centro: plan de centro, actas de sesiones de claustro, actas de reuniones de ciclo, plan de integración de las TIC, plan de atención a la diversidad. También en ocasiones y según centros, los profesores proponen y realizan micro relatos y pequeñas narraciones de aspectos significativos por su valor inclusivo, o a la

inversa, excluyente, en los procesos de aprendizaje en sus aulas.

Este análisis en el interior de los grupos se completa con la realización de entrevistas a profesores y miembros de los equipos directivos de los centros, que complementan con la reflexión y análisis individual la visión construida grupalmente en las comunidades de profesionales. Así, el profesorado y los miembros de los equipos directivos participan en otros procesos de análisis de barreras a través de entrevistas semiestructuradas que recogen datos relativos a diferentes aspectos escolares y profesionales: trayectoria profesional e institucional, convivencia y participación en el centro de alumnado, profesorado y familias, concepto de diversidad, dinámicas de inclusión o exclusión en el aula y centro...

2- *Análisis de Barreras*. Se trata de un momento posterior en el que a partir de las aportaciones y reflexiones hechas en el seno de los grupos, del análisis de documentos, y de aquellas otras actividades complementarias, se elabora y consensua colectivamente un primer listado de dificultades, ámbitos problemáticos o mejorables. Se suelen utilizar para ello distintas estrategias de análisis de barreras y necesidades cercanas a las propuestas de análisis y resolución colaborativa de problemas seguidas en los grupos de ayuda entre iguales (Gallego, 2011). En todo caso el profesorado mantiene en esta etapa del trabajo una actitud muy atenta a la participación igual de todos los miembros. La reflexión colaborativa no puede suponer la exclusión o el silenciamiento de ninguno de ellos.

3.- *Priorización de Barreras*. Se vuelve a reflexionar críticamente sobre las distintas barreras ya identificadas priorizándose en este caso las mismas a través de distintas dinámicas colaborativas.

El resultado de este proceso deriva en la determinación del ámbito que constituye el

objeto inicial de análisis y reflexión para la mejora en cada centro.

Este proceso de identificación, análisis y selección de barreras, no sólo se lleva a cabo por parte de las comunidades profesionales de profesores, sino también dando voz al alumnado. Si bien el objetivo inicial con los niños no es la identificación directa de barreras, ni participan en sesiones estructuradas según los pasos anteriores, se realizan con ellos algunas actividades que derivan en aportaciones de gran valor, al mostrar su visión sobre la situación de los centros así como los objetivos a alcanzar a través del proceso de cambio. Se potencia con ello el que los centros se impliquen en un proceso más inclusivo en el propio análisis de barreras. Las estrategias y dinámicas utilizadas para la recogida de datos sobre la percepción que el alumnado tiene sobre los centros suelen incluir las siguientes (Parrilla, Martínez y Zabalza, 2012):

- *Mensaje en una Botella* (Messiou, 2008) es una actividad a través de la cual los niños eligen una persona significativa a la que enviar un mensaje solicitando apoyo en aquellas cuestiones de su vida escolar que consideran relevantes.
- *Grupos Focales* (Stewart y Shamdasani, 1992), se llevan a cabo en cada uno de los centros con niños del propio colegio. Debaten sobre la temática “La vida en el centro”.
- *Grupo de Discusión Inter-centros* (Krueger, 1991) sobre “La diversidad en mi centro y localidad”, formado por niños que ya han participado previamente en los grupos focales de cada uno de los centros.

Finalmente, para completar el análisis de barreras, se realizan *entrevistas semiestructuradas* a algunas familias sobre las necesidades y barreras que detectan con respecto a la comunicación, a la participación y a sus propias experiencias en relación a la institución escolar.



Figura 2. Participantes y estrategias utilizadas para la identificación de barreras.

El análisis de toda la información obtenida se hace tanto por el equipo de investigación como por los participantes en el proceso. Así podemos hablar de distintos niveles de intervención y participación en el proceso de análisis de datos. Para proceder al análisis de las técnicas narrativas, y tras la obtención de los mismos mediante las transcripciones de audio y video, así como de las notas de campo recogidas en las diversas sesiones, se utilizan dos procedimientos, el análisis de documentos (Flick, 2004) y análisis de contenido (Bardin, 1986). El análisis de contenido de estas técnicas se realiza de diferente manera según el colectivo: en el caso de los profesores son ellos mismos los que hacen el análisis y priorizan las barreras conllevando un análisis de datos negociado, mientras que en el caso de las familias y alumnado el peso de dicho análisis lo tienen los miembros del equipo de la Universidad. En ambos casos dichos análisis persiguen el

objetivo de plantear e introducir conjuntamente posibles mejoras.

3. RESULTADOS

En este trabajo se profundiza en tres tipos de barreras y ayudas que aparecen de manera reiterada en los discursos del profesorado, alumnado y familias: las relacionadas con la Administración, las que tienen que ver con el centro y las de la propia aula, ordenadas en función de la capacidad de influencia que los docentes perciben que tienen sobre cada una de ellas. Todas ellas se analizan teniendo en cuenta la información aportada tanto por los profesores como por los alumnos.

El análisis de barreras al aprendizaje y participación del alumnado realizado por los profesores en los centros participantes, les permitió tomar conciencia de que existen

barreras que se vinculan al propio profesorado o al resto de la comunidad educativa.

3.1. La Administración y la realidad educativa, ¿camino convergentes?

En el discurso del profesorado aparecen tres grupos de barreras vinculados a la administración educativa. El primero de ellos se

refiere a la transitoriedad de las políticas y leyes educativas que impiden o en el mejor de los casos dificultan la consolidación de los cambios y mejoras propuestos. El segundo grupo guarda relación con el desequilibrio que perciben los docentes entre la formación (tanto inicial como permanente) y la práctica docente. Un último grupo lo constituye la comunicación entre la Administración Educativa y los centros.

LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA COMO BARRERA		
La política del vaivén	La fisura entre la formación y las necesidades reales en los centros	La difícil comunicación entre la Administración y los centros

Tabla 1. Barreras detectadas por los profesores relacionadas con la Administración Educativa.

La política del vaivén: el cambio constante de las políticas educativas

El análisis realizado por los docentes refleja la propia inestabilidad de las políticas educativas que, especialmente en los duros tiempos que corremos, suponen no sólo una importante preocupación en términos laborales, sino que absorben también una gran cantidad de energía por el efecto de ruptura que tienen en la labor educativa en los centros:

“La inestabilidad legislativa nos preocupa. La normativa cambia constantemente, lo que nos produce una especie de fatiga y un sentimiento de inseguridad en la toma de decisiones. Debería estar prohibido el cambio constante al que nos someten.” (Prf.).

Los profesores apuntan también algunas de las ayudas posibles para el cambio. Los docentes abogan por un pacto educativo que permita la existencia una cierta autonomía educativa en relación a la política, dejando de ser la educación una moneda de cambio al antojo de cada gobierno, que en último término tiene un efecto deslegitimador de la labor docente.

“No debería ser que todo cambie en función del partido que llegue al gobierno,

algunas cosas en educación deberían estar claras y ser más permanentes” (Prf.).

La fisura entre la formación y las necesidades reales en los centros

Un segundo grupo de barreras administrativas identificadas por los profesores son las que tienen que ver con la formación docente, tanto la inicial como la permanente. En cuanto a la formación inicial resulta llamativo cómo los docentes la encuentran, en la mayor parte de los casos, deficiente, bien a nivel de contenidos bien a nivel de relación de la teoría con la práctica, señalando la tradicional “fisura” entre ambas.

“La enseñanza que recibimos era demasiado teórica, pero bueno, eso pasa en todas las disciplinas. Luego te encuentras con un mundo distinto; cuando llegas a la escuela es cuando de verdad te formas” (Prf.).

“Mi formación la considero media, ya que en muchas situaciones diarias, de mi trabajo, me siento como si me faltara una buena base para poder resolverlas” (Prf.).

“La formación inicial, si no a nivel didáctico, a nivel pedagógico, me parece que tenía bastantes deficiencias, la verdad, era una

formación insuficiente para la labor docente posterior” (Prf.).

También se resalta como problemático el hecho de que la formación no sea determinante en los procesos de asignación de los profesores a los cursos y/o niveles.

“Yo, cuando oposité, pensé que iba a dar clase en el tercer ciclo, y cuando llegué a la realidad, a otros niveles, me sentí desorientada y con falta de recursos y estrategias, a nivel pedagógico, didáctico...” (Prf.).

En el análisis que se hace de los procesos de formación continua se constata una falta de política formativa clara y consensuada con el profesorado. Los docentes encuentran dificultades importantes que tienen que ver con la ausencia de criterios comunes en la determinación de las prioridades formativas, planteando la escasez de temáticas ofertadas en los cursos, la sensación de que no se tienen en cuenta las necesidades formativas del profesorado o los tiempos de los que se dispone en los centros.

“Los cursos que se organizan desde los CEFORE (Centro de Formación y Recursos del Profesorado de la Xunta de Galicia.) muchas veces se repiten año tras año, no siempre son de nuestro interés, y sin embargo hay temáticas que nunca o casi nunca se ofertan, sobre todo aquellas que son de carácter más práctico” (Prf.).

“Tenemos un montón de Proyectos y veo que la Administración está lanzando cosas, pero sin consensuar, a toda prisa, sin tiempo y sin definición de unos objetivos claros” (Prf.).

“Además, toda la formación debería realizarse dentro de nuestro horario lectivo” (Prf.).

Esta situación empeora por la excesiva burocracia y por la desconsideración de las demandas hechas por los centros, es decir, por la falta de reconocimiento de acciones formativas propuestas o llevadas a cabo por los docentes o los propios centros al margen de los programas oficiales ofertados directamente por la Administración educativa.

“Da mucha pereza organizar un curso en un centro, las exigencias de papeleo son excesivas; al final, dedicas más tiempo a los aspectos burocráticos que al aprovechamiento del curso” (Prf.).

“Muchos de los cursos que hacemos por propia iniciativa fuera de los ofertados no se nos reconocen” (Prf.).

También en relación a la formación y a la puesta en marcha de planes o proyectos dentro del centro, los docentes señalan que les resulta muy complicado compatibilizar sus horarios y encontrar momentos en los que poder coordinarse y trabajar juntos.

“En este curso queríamos poner en marcha, desde la biblioteca, el plan de inmersión lingüística, pero tenemos el gran problema de que el horario que tiene el profesorado es casi incompatible con otras cosas, no podemos implicarnos como deberíamos o como quisiéramos porque las horas de docencia no nos lo permiten” (Prf.).

Como se puede observar, esta carencia de tiempo para desempeñar funciones diferentes a la docencia es una preocupación recurrente en el discurso del profesorado, que afecta no sólo a actividades de formación o proyectos específicos, sino también a otro tipo de actividades y funciones que tienen que desempeñar.

“Nos vemos en la situación de asumir ciertas funciones no regladas, para las que no disponemos de horas extras, y para las que ni se nos forma, ni se nos reconoce el trabajo realizado” (Prf.).

Con respecto a la formación inicial y permanente, los docentes proponen varias ayudas dirigidas a favorecer la motivación y la participación de los propios profesores en los procesos formativos. En muchos de los casos, estas ayudas pasan por dotar de más autonomía a los centros, facilitando así la implicación de los profesores y disminuyendo la burocracia necesaria para poner en marcha acciones propias.

“Se debería intentar facilitar la puesta en marcha de planes formativos desde los propios

centros, que se pueden motivar unos a otros” (Prf.).

“Los centros deberían tener más autonomía para elaborar sus propios planes de actuación” (Prf.).

“Si no tuviéramos que hacer tantos papeles para todo, seguramente surgirían muchas más iniciativas interesantes” (Prf.).

También se señalan como ayudas relacionadas con la dificultad de compatibilizar horarios y la carencia de tiempos en relación a los procesos de formación continua las nuevas modalidades de curso a través de internet.

“Ahora mucha gente hace la formación a través de la PLATEGA (Plataforma de Teleformación de Galicia), es muy cómodo, porque tú te distribuyes tu propio tiempo” (Prf.).

Los docentes también reivindican el reconocimiento oficial de iniciativas personales de formación fuera del programa propuesto.

“Puedes estar muy preocupado por tu formación y hacer diferentes cursos, pero luego es muy difícil que te los reconozcan” (Prf.).

En este sentido, a raíz de la participación de los centros durante el primer año de desarrollo del proyecto y la implicación y satisfacción de profesorado, alumnado y familias, el reconocimiento por parte de la Administración, a través del CEFORE, se hizo visible y por tanto la participación en el proyecto constituyó, por sí misma, una palanca de cambio.

Si bien los profesores valoran como muy positiva la inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los centros, consideran que en muchas ocasiones ésta no se acompaña de la formación necesaria para su uso en tiempo y forma adecuados, por lo que resultan, en último término, acciones poco productivas.

“Puede haber mucho soporte digital y tecnologías nuevas, pero en el momento en que el profesor lo necesita tiene que buscarlo en Internet, porque no sabe cómo usarlo” (Prf.).

“A veces aparecen innovaciones en la Administración para las que el profesorado debería estar preparado, pero primero aparece la tecnología nueva y después forman al profesorado, quizá deberían intentar hacerlo al revés, para ser más eficientes” (Prf.).

“Hay campos en los que la formación sigue siendo deficitaria, nos introducen nuevas metodologías o recursos, pero no nos dan la formación necesaria para poder rentabilizarlos” (Prf.).

¿Nos entendemos? La comunicación entre la Administración y los centros

El tercer grupo de barreras que plantean los docentes en relación a la Administración educativa tiene que ver con la comunicación que se establece entre los centros y la misma. En este sentido, los docentes entienden que las medidas propuestas desde la Administración presentan varios problemas. El primero de ellos se refiere a que en muchas ocasiones son medidas que no responden a las necesidades de los centros.

“Es que la Administración no propone nada, está ausente. En este momento, nosotros no tenemos ninguna propuesta administrativa. Hemos cambiado de gobierno y no se nota nada. Por ejemplo, el inspector vino a presentarse y no volvió, por lo que no notamos absolutamente ningún cambio de ningún tipo” (Prf.).

En segundo lugar, cuando existen propuestas o se proponen medidas, éstas no se adecuan ni a los tiempos ni a las posibilidades reales de los centros para resolver dichas situaciones problemáticas.

“Las medidas que propone la Administración a los problemas que nos podemos encontrar en los centros son siempre a destiempo, a deshora y siempre contando con la buena voluntad del profesorado, que es el que se rompe los cuernos para solucionar los problemas” (Prf.).

En tercer lugar, se menciona la dificultad añadida de la burocracia necesaria para solicitar cualquier tipo de orientación o ayuda desde el

centro, lo que retrasa y complica más la situación problemática de partida.

“Hay siempre demasiado papeleo para solicitar o resolver cualquier problema, papeles, papeles, papeles” (Prf.).

Además de esta situación complicada de relación con la Administración por parte de los centros, los profesores señalan que la comunicación no es todo lo positiva que podría ser. De hecho, otra de las dificultades que señalan es que no existe un diálogo fluido que permita el conocimiento mutuo de las diferentes realidades, lo que haría menos complicado todo el proceso y facilitaría, a su vez, que las soluciones propuestas fueran adecuadas a la diversidad de situaciones que se pueden presentar en los centros.

“Existe una gran lejanía entre el profesorado y la Administración, en todos los niveles, pero sobre todo a nivel pedagógico” (Prf.).

“Las expectativas y las propuestas de la Administración no tienen para nada en cuenta las dinámicas del centro” (Prf.).

Esta mejora tanto en la cantidad como en la calidad de la relación haría que se pudiesen optimizar tanto los recursos como el tiempo empleado en la misma, haciendo que la sensación de desgaste y pérdida de energía del profesorado en cuestiones burocráticas disminuyese considerablemente.

“Se debería intentar optimizar los recursos utilizados por la Administración en la comunicación y recogida de datos de los centros. En muchas ocasiones, tenemos que remitir una misma información por duplicado o triplicado” (Prf.).

“En lugar de hacer tantos papeles para cada cosa, podrían utilizar ese tiempo en asesorarnos sobre documentación que tenemos que presentar, como por ejemplo las programaciones. Eso sería mucho más útil” (Prf.).

En cuanto a este último grupo de barreras, relacionadas con la falta de comunicación con la

Administración y la inadecuación de las medidas, los profesores proponen las ayudas intentando extrapolar a la Administración educativa, la relación positiva y eficaz que tienen con el Ayuntamiento.

“Con la Administración local tenemos una relación muy fluida. Ellos colaboran con nosotros y nosotros con ellos. Tenemos una relación estrecha y siempre que pedimos algo, ya sea colaboración material, económica o de otro tipo, siempre responden” (Prf.).

¿Y qué piensan los niños?

Los escolares, por su parte, tienen una visión sobre la influencia de la Administración en la dinámica escolar poco clara. De hecho, el análisis que realizan es un poco confuso. Sus propuestas distan mucho, tanto en cantidad como en claridad, de las aportaciones que hacen en otros ámbitos. No obstante, sus diálogos apuntan a procesos de diálogo y colaboración que denotan alguna iniciativa de gran interés relacionada con su participación comunitaria a través de la Administración local.

-“Se podría hacer como un pleno”.

-“Debatir sobre un tema con el alcalde”.

-“Y haciendo un concurso de colegios para que le manden cartas al alcalde y éste las atienda”.

3.2. “¿Todos para uno y uno para todos?”: la dificultad para conseguir que los centros sean lugares de construcción compartida

El aspecto fundamental que señalan los docentes con respecto al propio centro educativo es el de las relaciones entre el propio profesorado, que se perciben como determinantes a la hora de definir la vida de un centro. Estas relaciones requieren que la organización del centro posibilite momentos de encuentro y comunicación dado que, además, del tipo de relaciones interpersonales que mantengan los miembros de la organización, del sistema de comunicación que establezcan, de la cohesión que se genere entre ellos... va a

dependen, en parte, su nivel de satisfacción en el trabajo (Benito, 2005).

BARRERAS EN EL CENTRO EDUCATIVO	
Relación entre compañeros	Organización del centro

Tabla 2. Barreras detectadas por los profesores relacionadas con el centro educativo.

Relación entre compañeros

A pesar de que el profesorado es consciente de que el centro educativo, tiene que ser un espacio en el que todos y todas han de tener cabida, también se asume que pueden existir importantes barreras que obstaculizan el camino de la inclusión. De éstas, algunos profesores señalan experiencias vividas a lo largo de su carrera profesional en las que relatan relaciones personales complicadas entre el propio profesorado.

“En el segundo centro en el que estuve la relación entre compañeros era un poco especial, un poco tensa” (Prf.).

En ocasiones estos ambientes se tensan en exceso por relaciones personales que dificultan o imposibilitan el trabajo en equipo y la colaboración, constituyendo una barrera importante en los centros.

“No conocía a nadie en ese centro y tenía comedor. A la hora de comer me encuentro que en una cabecera de la mesa hay cuatro o cinco profesores y en la otra otros cuatro o cinco. No sabía qué hacer, si sentarme con unos o con otros y en ese momento fui consciente de que el claustro estaba dividido, que había una separación enorme entre ellos” (Prf.).

La visión “desde fuera”, objetiva y realista, con la que un nuevo profesor se incorpora a un centro con una comunicación difícil, le hace ser consciente de que las relaciones entre los profesores son un factor determinante en la vida del centro.

“Cuando cambia la gente, cambia el centro. A veces un giro de unas cuantas

personas, parece que no, y el colegio pega un cambio” (Prf.).

En cuanto a las ayudas que neutralicen o eliminen estas barreras el profesorado considera que es fundamental el esfuerzo por lograr un clima de trabajo en el que prime la calidad de las relaciones humanas (entre el profesorado, entre el alumnado y entre ambos).

“Le damos mucha importancia en nuestro centro al clima escolar. No sólo en lo que atañe a las relaciones entre los alumnos y entre los alumnos y los profesores, sino también entre nosotros los profesores. Es muy importante tener una buena calidad en las relaciones entre el profesorado porque esto nos lleva a una convivencia más fácil y permite abordar los conflictos en mejores condiciones. Es un factor que incide en la calidad de la enseñanza que impartimos, que creemos es buena. Si preguntas a los profesores que han pasado por nuestro colegio seguro que todos dirán que nos echan de menos. No es fácil encontrar un centro donde todo el profesorado se lleve tan bien y se ayude tanto” (Prf.).

¿Cuándo nos encontramos?

Una segunda barrera está constituida por la incompatibilidad de horarios y las dificultades para compartir espacios y tiempos. Muchas veces los recursos humanos disponibles y la organización de los centros dificultan la creación de espacios y tiempos compartidos que generen sinergias y fomenten las relaciones y la comunicación entre el profesorado.

“Una compañera me dijo: es que vamos a hacer no sé qué, vamos a hacer no sé cuántos. Digo yo: ¡Ay! no me había enterado, ¿cómo no me entero?” (Prf.).

“Las horas de libre disposición impiden tener más tiempo para relacionarse, a veces los profesores no se ven, dificultando mucho el tener una coordinación” (Prf.).

Una ayuda importante para el cambio está constituida por la fluidez en la transmisión del conocimiento entre el profesorado, compartiendo experiencias, beneficiándose todos y todas de lo que cada uno puede aportar. Resulta necesario facilitar espacios y tiempos para el profesorado en los que se puedan crear momentos de diálogo y discusión conjuntos que propicien aprendizajes compartidos.

“Es fundamental hacer cosas juntos, realmente juntos. Yo te puedo aportar cosas, tú me aportas...” (Prf.).

“¿Cuántas cosas se hacen y realmente... qué provecho le estamos sacando todos los demás? Estamos siendo como unos espectadores cuando nuestro papel podría ser mucho más activo” (Prf.).

El trabajo en colaboración, todos con todos, no debe circunscribirse únicamente a los aspectos relacionados con lo que sucede dentro del aula sino que ha de englobar al centro en su conjunto.

“Los profesores son profesores, todos dan la asignatura como la dan y piensan que no influyen otras cosas; cuando hay muchísimas cosas que están influyendo...la política del centro, la organización...” “Es importante tener una línea de actuación común” (Prf.).

“La coordinación entre profesores es fundamental, necesitamos consensuar unos objetivos más reales, más concretos, creo que esto se puede y se debe mejorar” (Prf.).

“Tiene que haber colaboración y coordinación entre todo el claustro de profesores para que las cosas funcionen ...” (Prf.).

3.3. En el aula, ¿es posible ser inclusivo si separamos según el rendimiento? Pensamos que sí pero ¿realmente somos inclusivos?

El aula es un espacio que preocupa especialmente al profesorado, ya que se concibe como el ambiente donde la realidad del día a día muestra de forma contundente las barreras y palancas existentes. La principal preocupación compartida estriba en la atención a la diversidad, en escuchar y dar respuesta a las necesidades del alumnado bajo el prisma de la inclusión.

BARRERAS EN EL AULA		
Actitudes ante la diversidad	Metodología de aula: los libros de texto	Falta de motivación y disciplina

Tabla 3. Barreras detectadas por los profesores relacionadas con el aula.

“Desde mi aula, lo que me resulta problemático es la atención a la diversidad, esa individualización del trabajo, el entender desde el profesorado que hay alumnos diferentes en el aula y que tengo que trabajar con ellos, igual que con los demás, pero desde otro nivel. Pienso que el trabajar individualmente y personalizadamente con cada uno de los alumnos no está conseguido” (Prf.).

En este sentido, el profesorado es consciente de que la educación, tal y como está concebida, presenta importantes barreras para la inclusión y que las diferencias suelen mostrarse como un importante hándicap y no como una situación que aporta beneficios a todos. De este modo algunos profesores consideran la diversidad como barrera.

“Si los alumnos fuesen homogéneos, la clase marcharía mejor porque todos se sentirían útiles” (Prf.).

Considerar las diferencias como un impedimento y no como una valiosa aportación enriquecedora, conduce a pensar que si una parte del alumnado no puede conseguir los objetivos marcados para ese nivel educativo, se generará en ellos un sentimiento de desmotivación y de falta de aportación.

“En un curso normal, de buen rendimiento, estos niños que tienen un déficit se van desmotivando porque ven que no son capaces de alcanzar los objetivos. Se dan cuenta de que no tienen capacidad para participar. El sentido del ridículo y los otros alumnos, que son muy crueles, hacen que no participen” (Prf.).

Evidentemente, planteamientos así necesitan una revisión conceptual en el sentido de que sería necesario preguntarse si sólo el rendimiento académico supone aportar algo a los demás y, en consecuencia, si quienes presentan dificultades para alcanzar los objetivos preestablecidos no pueden hacer aportaciones significativas a la comunidad escolar y a la sociedad en general. Esta forma de cuestionar la educación, y por supuesto la sociedad, lleva a apreciaciones como las que se presentan a continuación.

“Yo tengo dudas sobre si es positivo que alumnos que tienen un déficit estén en un curso normal, de buen rendimiento” (Prf.).

No obstante, no cabe duda de que la diversidad es, como su nombre indica, una realidad plural. Esta pluralidad requiere también diferentes modos de actuación y presenta nuevas demandas de organización.

“La diversidad puede ser, según el aula en que estemos, muy diferente una de otra. En unos alumnos es necesario tener en cuenta sus características personales, en otros sus circunstancias, ya sean familiares o personales, y en otros la forma en que aprenden” (Prf.).

La toma de conciencia sobre la diversidad física, psicológica o contextual, implica

reflexionar sobre la realidad de cada aula, centrarse en la idea de que la labor docente no se reduce a cumplir unos objetivos definidos en los diferentes planes de estudio, sino que supone empezar a pensar y a trabajar inclusivamente. Por esto la superación de esta barrera es clave, sin negar en ningún caso la complejidad que lleva inherente.

“La diversidad es muy amplia, y con cada niño que tratamos podemos seguramente pensar siempre en él como un niño diferente. Por eso, el trabajo en las aulas es muy complejo, porque deberíamos ser capaces de darle a cada uno lo que necesita en cada momento. Una tarea muy, muy difícil de alcanzar” (Prf.).

En esta línea de reflexión, el profesorado toma conciencia de la importancia del aprendizaje autónomo frente al aprendizaje académico/instructivo, llegando a cuestionarse la eficacia de algunas medidas que habitualmente se suponen beneficiosas para los alumnos.

“A veces, en el aula de Pedagogía Terapéutica sólo damos refuerzo a los alumnos, y ese refuerzo no es rentable; lo que realmente deberíamos ofrecerles es otro tipo de cosas, habilidades útiles para seguir las clases, para hacerlos un poco autónomos” (Prf.).

Siempre pegados al libro

Una segunda barrera sobre la que ha reflexionado ampliamente el profesorado es la limitación que supone tener que seguir un libro de texto ya que restringe las posibilidades metodológicas en el aula y dificulta la atención a la diversidad y a la individualidad de cada alumno (Fernández Enguita, 2001) con el riesgo añadido de incrementar las materias y los programas. El principal enemigo de la comprensión es completar el temario en lugar de dar tiempo para presentar materiales desde diferentes perspectivas, con lo que se dificulta al alumnado la construcción del conocimiento de forma activa, participativa y colaborativa (Gardner y Boix-Mansilla, 1994). Los docentes han de ser constructores activos del currículum, entendido éste como el conjunto de experiencias vividas por profesores y alumnos bajo la tutela

de la escuela, y que más que un conjunto de contenidos de programas disciplinares es un proyecto educativo en construcción permanente, abarcando todos los acontecimientos significativos en el proceso de vivencias compartidas de experiencias culturales (Clandinin y Connelly, 1992).

“No me preocupa llegar al final del temario. Creo que el libro de texto es una condena para todos los niños. Pero también es muy cómodo, evidentemente” (Prf.).

“Con el paso del tiempo me di cuenta de que el libro de texto no es tan importante en sí, sino como tú lo utilizas” (Prf.).

“Yo siempre trato de poner más énfasis en los recursos que utilizo, que no sea sólo el libro de texto. Pero es muy difícil, está muy instaurado” (Prf.).

Sin embargo, los propios profesores indican con frecuencia la dificultad para cambiar sus prácticas docentes. Como señala Zimmerman (2006), el hábito es una importante barrera a superar, pudiendo incluso llegar a hacer que el maestro se sienta amenazado ante la perspectiva de cambio al no ser capaz de percibir la necesidad de hacerlo como consecuencia de sus modelos mentales de organización.

Falta de motivación y disciplina

Finalmente, hay factores que el profesorado vincula al alumnado y que identifican como una barrera. Estos elementos son, fundamentalmente, la falta de motivación y de disciplina que atribuyen a parte del alumnado; ambos señalados habitualmente en este ámbito.

“En algunos cursos los alumnos son más apáticos, más tímidos, es muy difícil que participen en la clase. A veces me da la sensación de que tienen falta de interés”.

“A veces, incluso niños que en el colegio se portan bien, se sientan en el autobús y protestan y no obedecen. Igual ocurre en las actividades extraescolares” (Prf.).

Como se puede constatar a lo largo de este análisis sobre la realidad escolar y las barreras existentes para la inclusión, el profesorado es consciente de que muchas de estas limitaciones vienen generadas por las propias políticas educativas y por lo tanto podrían estar adscritas tanto al grupo de barreras de la Administración como al del aula. De estas barreras se significan, muy especialmente, el número de alumnos por aula y la falta de espacio; ambas íntimamente relacionadas con las metodologías que se pueden llevar a cabo en el aula, por eso han sido incluidas en este grupo.

“Lo que me limita muchísimo es el número de alumnos... Toda tu forma y toda tu estrategia cambia en función del grupo” (Prf.).

“Tuve un grupo de primero de Educación Infantil muy numeroso, treinta y pico de alumnos. Al principio me sentía muy desbordada, y no sabía muy bien cómo encaminar mi trabajo” (Prf.).

“Se necesitaría tener un espacio con unas condiciones mejores, para poder organizar el aula, por ejemplo, por rincones” (Prf.).

La combinación de estos dos últimos aspectos, ratio del alumnado y espacios, constituiría, según el profesorado, una ayuda para la superación de estas barreras.

“A mí lo más problemático me parece la masificación que hay en infantil y la falta de espacios. Se podría redistribuir al alumnado, desdoblar algún curso de infantil, aprovechando, por ejemplo, los espacios destinados al aula de música o de plástica...” (Prf.).

Como ya se ha señalado anteriormente, la formación es un aspecto en el que el profesorado incide de forma especial reconociéndola como ayuda.

“A veces vamos a cursos sobre metodologías innovadoras y decimos: ¡pero sí eso es lo que yo llevo haciendo toda la vida, sólo que con otro nombre! Lo hago sí, pero sin reflexionar sobre el porqué y el cómo, sin evaluar sus resultados, sin pensar en cómo hacerlo mejor” (Prf.).

“Hay metodologías que no conocemos, otras que no dominamos, otras que no sabemos cuándo es mejor utilizarlas con determinados alumnos, o que no sabemos adaptar para llegar a todos los alumnos” (Prf.).

“Siempre hablamos de que la sociedad cambió y muchas veces decimos que nuestros alumnos no tienen interés, que no participan. Yo creo que tendríamos que revisar un poquito esto. La sociedad cambió y nuestra práctica docente diaria, en el día a día, también tiene que cambiar, tenemos que actualizarnos un poco” (Prf.).

Los niños también saben de inclusión

Así como el profesorado enseña a reflexionar de forma amplia sobre diversos aspectos del proceso educativo en la búsqueda de barreras y ayudas para la inclusión, el alumnado centra más su análisis en su contexto más inmediato. No cabe duda de que los niños son sensibles a la realidad circundante, y aunque su vida escolar está íntimamente ligada a lo que acontece en el aula su sensibilidad y capacidad de observación va más allá de esas cuatro paredes. Sus aportaciones no sólo se dirigen a la calidad de los materiales del entorno educativo sino que alcanzan aspectos didáctico-organizativos.

“Hay papeleras que faltan y hay papeleras rotas” (Niño).

“No vendría mal reparar algunas cosas, como el pabellón y el gimnasio, que cuando llueve caen gotas” (Niño).

“No nos llevamos bien con el otro grupo, puede que sea porque no nos conocemos tanto” (Niño) (hablando de los grupos A y B del mismo nivel).

“Siempre estamos sentados en el mismo sitio, da igual la asignatura o el profesor” (Niño).

Al igual que en las barreras, el alumnado señala múltiples ayudas relacionadas con los diferentes ámbitos señalados.

“Me gustaría que sólo hubiera una clase de 6º, que A y B estuviesen juntas” (Niño).

(refiriéndose a que se evitarían rivalidades o conflictos que surgen como consecuencia de la escasa relación que existe entre niños de diferentes clases)

“Tener un ordenador en cada mesa, uno para cada niño” (Niño).

“Sería bueno tener clases y pupitres más grandes para poder trabajar mejor” (Niño).

“Sería útil que los alumnos no tuviesen aula propia y que se pudiesen mover” (Niño).

Los niños también son capaces de identificar ayudas metodológicas como consecuencia de la realidad vivida en las aulas.

“Los niños aprenden y juegan a la vez” (Niño).

“Queremos clases de imaginación” (Niño).

4. DISCUSIÓN

La investigación inclusiva supone una mirada “social” de los problemas de inclusión y exclusión, interesándose y comprometiéndose con la transformación de la realidad, creando comunidades de investigación inclusivas y haciendo del diseño de investigación, del proceso y desarrollo del mismo, un camino también inclusivo (Parrilla, 2009). Es necesario, por tanto, que este tipo de investigación sitúe en el centro del proceso de investigación a quienes son agentes activos de dicho proceso de construcción: el profesorado y el alumnado. Ambos son quienes, a fin de cuentas, dan forma a la realidad inclusiva, más allá de las políticas educativas de buenas intenciones que muchas veces están alejadas de las necesidades, inquietudes y expectativas de quienes acuden cada día a un centro escolar. En esta línea de buscar la inmediatez con los protagonistas del cambio se desarrolla este análisis que pretende dar voz a los mismos considerando que son los que mejor pueden describir las barreras existentes en su realidad inmediata, ya que dificultan la inclusión en unos casos y la imposibilitan en otros. Igualmente, nadie mejor que los profesores y los niños para encontrar las

ayudas que abran las puertas a la escuela que quieren, una escuela donde todos tengan cabida, realicen aportaciones interesantes y sean considerados valiosos.

La reflexión sobre la inclusión conduce, de forma generalizada, a la identificación de las barreras existentes pero también a las palancas de cambio. Este fluir desde las barreras hacia las palancas posibilita un mayor enriquecimiento del proceso hacia la inclusión, al esbozar todo un horizonte de alternativas viables de mejora y avance.

El análisis realizado muestra que las barreras identificadas en los centros pueden ser diversas y referidas a diferentes dimensiones, coincidiendo con otras investigaciones previas en los grandes ámbitos de las mismas (Booth y Ainscow, 2000; Guirao, 2012).

A partir del análisis realizado en este trabajo se pueden destacar los siguientes aspectos:

- La aportación metodológica que al proceso de análisis de barreras hace el modelo propuesto que integra las miradas y análisis provenientes de profesorado, alumnado y equipo de la universidad. La participación y reflexión de todos los agentes de la comunidad educativa, en comunidades de profesionales y prácticos, resulta mucho más laboriosa y compleja que aquellos otros procesos de identificación de barreras basados modelos sectoriales y expertos de identificación de las mismas. Pero es precisamente esta complejidad la que enriquece enormemente el proceso de identificación de barreras para la inclusión y facilita la implementación de propuestas de mejora.
- El hecho de que sean los propios profesores los que, formando comunidades de indagación reconozcan e identifiquen barreras y palancas de cambio, hace que su participación e implicación en este proceso sea muy superior a la que se hubiese producido con un análisis externo o externamente gestado. Las comunidades

profesionales aparecen en este estudio como una plataforma capaz de crear las sinergias necesarias para favorecer un acercamiento comprometido e innovador a la construcción de una educación inclusiva.

- También se han mostrado especialmente adecuadas para abordar la naturaleza compleja y controvertida de la inclusión así como para construir respuestas a la misma. Las estrategias para hacer frente a las barreras propuestas en las comunidades de prácticas han demostrado estar basadas en la escuela, en un marco común pensado para todos. Esto contrasta con lo que dicen otros estudios que señalan cómo las medidas más tradicionales son las que se suelen plantear (basadas en el apoyo extra a los alumnos y los refuerzos y prácticas individuales) para hacer frente a las barreras al aprendizaje (Lloyd, 2008), convirtiéndose así en nuevas barreras. En cambio las comunidades de profesionales de este estudio han planteado en general propuestas inclusivas, centradas en la construcción colaborativa de respuestas prácticas desde el marco del curriculum general, proponiendo por ejemplo la revisión de las metodologías de aula, de la organización escolar, etc.
- Cabe destacar la importancia que tiene la articulación conjunta de la voz del niño y del profesor en la búsqueda de barreras, superando así los habituales modelos sectoriales de análisis de las mismas. La propuesta de dar voz al alumnado en este tema fue muy bien acogida, tanto por el profesorado como por los propios alumnos. Se trata de una propuesta innovadora y cuya utilidad ha sido doble: por una parte, los niños han ocupado el lugar que les corresponde como sujetos activos en el proceso educativo; por otra, los profesores han podido constatar que los alumnos poseen una capacidad de reflexión mayor que la esperada. Si a la hora de programar y reflexionar sobre las actividades llevadas a cabo se diseñan adecuadamente los agrupamientos, la edad no supone un factor limitante para la participación de todo el alumnado. Así, tanto niños de educación

infantil como de primaria han demostrado que son capaces de comprometerse en el análisis de diferentes barreras y palancas de cambio. En el discurso de los niños se observa que sienten que la escuela les pertenece, que la consideran un espacio propio que les preocupa y sobre la que están dispuestos a proponer cambios y mejoras; por lo tanto, es importante contar con ellos e implicarles desde el inicio en los procesos de cambio que se propongan y se implementen en los centros escolares.

- El análisis de barreras y ayudas expuesto en este trabajo se centra en la Administración, el centro escolar y el aula. La realidad de cada centro está muy alejada de las políticas educativas, y ello se plasma en los contenidos curriculares difíciles de alcanzar, en la formación continua alejada de la práctica docente o la escasa consideración que se da a la formación realizada al margen de la Administración. No obstante, en algunas ocasiones, las mayores barreras a la inclusión proceden de la interpretación subjetiva que se realiza de la normativa vigente relativa a los objetivos de aprendizaje, derivando en la propuesta de curricula iguales para todos, homogéneos, que deja poco espacio a la diversidad y olvidando que los propios centros pueden transformarse y generar cambios fundamentales hacia la inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2002). "Rutas para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en los Sistemas Educativos". *Revista de Educación*. 327, 69-82.
- Ainscow, M. y Brown, D. (1999). *Guidance on improving teaching*. Lewisham: Lea.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Booth, T., Ainscow, M., (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K. Vaughan, M. y Shaw, L. (2002). *Index for Inclusion: Developing and Participation in Schools (2ª ed.)*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brown, J.S. y Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*.2 (1), 40-57.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. En P. W. Jackson (Ed.): *Handbook of research on curriculum* (pp. 363-401). New York: MacMillan.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Duk, C. (2007) "Inclusiva" Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en Educación*. 5, 188-199.
- Earl, L. M. y Timperley, H. (Eds.) (2009). *Professional Learning Conversations*. Holanda: Springer.
- Echeíta, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Elboj, C.; Puigdelívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3ª ed.). Nueva York: Teachers College Press.
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 25(1), 93-109.
- Gardner, H. y Boix-Mansilla, V. (1994). Teaching for understanding in the Disciplines and Beyond. *Teacher College Record*.96 (2), 198-218.
- Guirao, J. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la Diversidad*

- desde una perspectiva inclusiva*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S., y Lehtinen, E. (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Kolb, D. A. (1998). Experiential learning: From discourse model to conversation. *Lifelong Learning in Europe*. 3, 148-153.
- Krichesky G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 9 (1), 65-83. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation in communities of practice*. New York: Cambridge University Press.
- Lloyd, C. (2008) Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion? *International Journal of Inclusive education*. 12, 2, 221-236.
- Messiou, K. (2008). Encouraging children to think in more inclusive ways. *British Journal of Special Education*. 35 (1), 26-32.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Apuntes desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*. 343, 101-117.
- Parrilla, A., Doval, M I., Martínez, E., Muñoz, M. A., Raposo, M., y Zabalza, M. A. (2012). Un mapa de preocupaciones y barreras sobre la educación inclusiva. Comunicación presentada en *IX Congreso Internacional Prácticas Inclusivas. Diálogos entre escuela, ciudadanía y universidad*, Puerto Real (Cádiz).
- Parrilla, A., Martínez, E., y Raposo, M. (2011). Inclusive Education as a Community Project: Researching Beyond the School. Comunicación presentada en el *European Conference on Educational Research 2011 (ECER)*, Berlín.
- Parrilla, A., Martínez, M. E., y Zabalza, M. A. (2012). Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*. 359, 120-142.
- Reason, P. (1988). *Human inquiry in action: developments in new paradigm research*. Londres: Sage.
- Senge, P. M. (1989). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. Londres: Century.
- Stewart, D. W. y Shamdasani, P. N. (1992). *Focus Groups: Theory and Practice*. Londres: Sage.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*. 7, 221-258.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zarb, G. (1997). Researching disabling barriers. En C. BARNES y G. MERCER, *Doing disability research* (pp. 49-66). Leeds: The Disability Press.
- Zimmerman, J. (2006). Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. *NASSP Bulletin*. 90 (3), 238-249.