

ARTÍCULO ORIGINAL

PROYECTOS EDUCATIVOS CON VOCACIÓN COMUNITARIA

Ángeles Parrilla Latas

parrilla@uvigo.es

Universidad de Vigo

M^a Amalia Muñoz-Cadavid

m.cadavid@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

Silvia Sierra Martínez

sierra@uvigo.es

Universidad de Vigo

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

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

COMMUNITY BASED EDUCATIONAL PROJECTS

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

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

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

Dirección de contacto:

Ángeles Parrilla Latas

Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte

Campus A Xunqueira s/n 36005 - Pontevedra, España

1. MARCO TEÓRICO. EL ENFOQUE COMUNITARIO EN PERSPECTIVA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. A ESTRADA INCLUSIVA: COMPROMISOS Y PROCESOS REVISITADOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

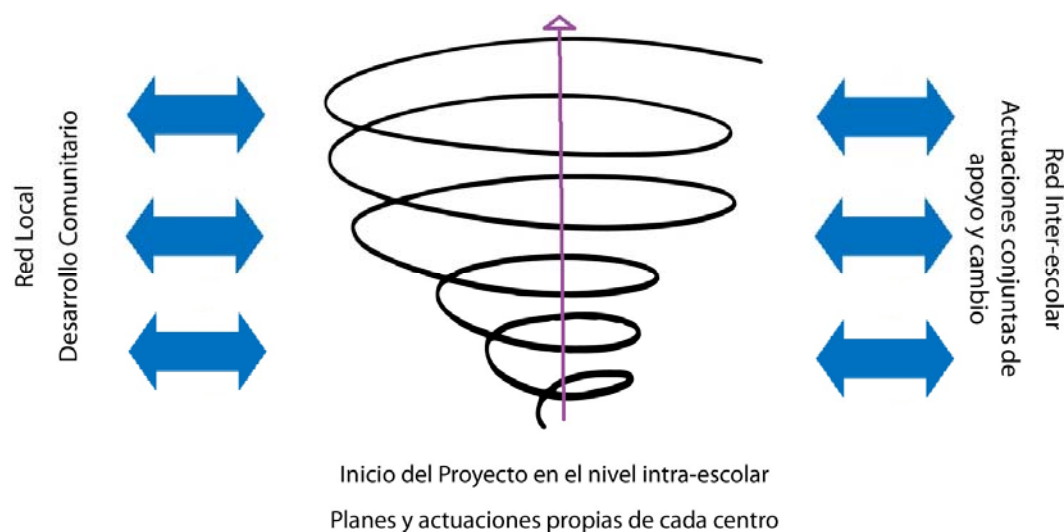


Figura 1. Ejes del Proyecto: evolución en espiral, de abajo arriba y de dentro afuera.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

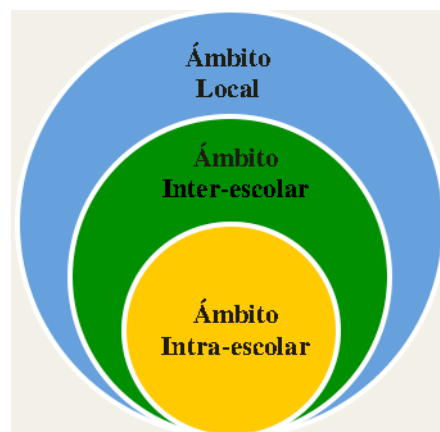


Figura 2: Ámbitos Interconectados en el desarrollo de planes educativos inclusivos de mejora

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2. Dinámica, procesos y proyectos inter-centros

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

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

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

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



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

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

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

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

similar al de las constelaciones de Wenger (2008).

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

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

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

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

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

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

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

3.3. Dinámica, procesos y proyectos de ámbito local

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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