

Presentación:

Escuela, Familia y Comunidad: una Alianza Necesaria para una Educación Inclusiva

Cecilia Simón *

Universidad Autónoma de Madrid

El monográfico que se presenta **Escuela, Familia y Comunidad: una alianza necesaria para una educación inclusiva** responde la necesidad de contribuir al debate en torno a un tema de una gran relevancia en la construcción de centros escolares comprometidos con los principios y valores que fundamentan la educación inclusiva. Por ello, quiero agradecer a la directora de la revista, Cynthia Duck, la oportunidad que nos ha ofrecido de crear este espacio de reflexión.

Sabemos que los beneficios que tiene esta alianza para los diferentes miembros de la comunidad educativa y para el centro en su conjunto, así como para el entorno en el que se encuentra el mismo, son amplios y bien conocidos (Epstein, 2011). Disponemos de un número significativo de evidencias que demuestran que esto es así, como recogeremos en algunos artículos que forman parte de este monográfico. Si bien la escuela, la familia y la comunidad en sí mismos son contextos de gran influencia en el desarrollo y en la educación de todo el alumnado, cuando se establece una relación de colaboración entre ellos, los recursos que se generan de la sinergia producida al trabajar juntos son, por definición¹, “superiores a la suma de los que dispone cada uno de ellos de forma aislada” y, por tanto, mayores, más diversos, útiles y significativos para todos los implicados. Como ya planteaba Bronfenbrenner (1979) en su modelo ecológico del desarrollo, el potencial educativo de los distintos microsistemas, como son la familia o la escuela, aumenta cuando son capaces de trabajar juntos para lograr objetivos comunes y compartidos relacionados con el alumnado.

Llamamos la atención en el hecho de que no hablamos solo de “relación”, sino que ponemos el énfasis en una fundamentada en la colaboración, o más bien en un tipo de relación que Ainscow y West (2008) denominaba de colegialidad, en donde cada parte pone a disposición de los otros sus recursos y, del trabajo conjunto, se derivan nuevos conocimientos y apoyos en beneficio de todos.

Sin embargo, el objetivo principal de este monográfico no es tanto apoyar lo que la investigación y las experiencias existentes nos muestran respecto a estas ventajas o invitar a promover la participación de las familias o motivar a trabajar junto con la comunidad, desde unos más que demostrados argumentos. Pretendemos reflexionar sobre su significado y sentido en el marco de lo que entendemos por educación inclusiva. Esperamos contribuir a cambiar la perspectiva en torno a cómo debe ser el papel de las familias y la comunidad en el centro escolar y cómo debe entenderse esta colaboración.

¹ Diccionario de la RAE: “Acción de dos o más causas cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales”

*Contacto: cecilia.simon@uam.es

Un cambio de mirada caracterizado, entre otros aspectos, por la asunción de que no podemos hablar de centros que se consideren “inclusivos” sin contar con la familia y la comunidad. Debemos aclarar que, de acuerdo con Booth y Ainscow (2015), entendemos como tales a aquellos que se comprometen “firmemente con la sostenibilidad de un proceso de mejora escolar guiado por valores inclusivos” (p. 31).

En este momento es estratégico agrupar todas las iniciativas y recursos que persiguen la meta de contribuir a la construcción de centros cada vez más inclusivos y, en definitiva, a una sociedad con mayor equidad. Como señalan los autores anteriores, “las fuerzas de la “exclusión y la injusticia” son demasiado potentes como para permitirnos el lujo de la división entre quienes comparten los principales valores inclusivos” (p. 16).

Existe un consenso respecto al papel de la colaboración dentro de los centros escolares, entre centros escolares y entre estos y su comunidad local (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales², 2013; UNESCO, 2016). Además, la construcción de una relación de colaboración en esta línea es una de las competencias de un profesorado preocupado por la inclusión (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012). Esta forma de entender el papel de la familia y la comunidad en la construcción de un proyecto de escuela inclusivo debe ser un rasgo de la cultura del centro y, por lo tanto, impregnar las diferentes decisiones y acciones que se lleven a cabo en el mismo. En este proceso y desde la comprensión de que un liderazgo para la inclusión debe ser distribuido, el equipo directivo, el profesorado, pero también otros profesionales, como los relacionados con los equipos de orientación (Epstein y Van Voorhis, 2010), deben tener un papel importante a la hora de impulsar y sostener su desarrollo. Debemos ser capaces de movilizar la implicación de múltiples agentes más allá del profesorado o del alumnado, desde las familias, diferentes profesionales del centro y externos al mismo (por ejemplo, miembros de los equipos psicopedagógicos o de orientación) u otros servicios (servicios sociales, de salud, etc.), investigadores, miembros de la administración local y nacional, miembros de grupos en riesgo de exclusión, etc. (UNESCO, 2016)

De acuerdo con Ainscow, Dyson, Goldrick, y West (2012, 2013) existe una compleja ecología de la equidad en y alrededor de las escuelas, lo que implica la puesta en marcha de estrategias multidimensionales para hacer frente a la inequidad. A este respecto, señalan cinco condiciones necesarias para movilizar sistemas educativos con mayor equidad que nos muestran la relevancia de la construcción de las alianzas de las que estamos hablando en este monográfico:

- Los centros escolares han de colaborar con la finalidad de desarrollar un planteamiento conjunto a nivel de todo el sistema: todas las escuelas de una determinada área deben asumir una parte de responsabilidad para con todos los menores de la misma.
- Se necesita un liderazgo local centrado en la equidad para coordinar la acción colaborativa: un liderazgo que dé importancia a las cuestiones de equidad de la zona más allá del beneficio de instituciones particulares.

² Actualmente denominada Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva.

- El desarrollo en las escuelas debe vincularse a esfuerzos comunitarios más amplios para hacer frente a las desigualdades sufridas por los menores: hay que vincular el trabajo específico que se lleva a cabo en los centros con el de otros agentes, organizaciones o grupos comunitarios implicados en la promoción del bienestar (en sus diferentes facetas social, económico, sanitario, etc.) de la zona.
- La política nacional debe facilitar y favorecer las acciones locales, estimular que los centros escolares trabajen conjuntamente y dirigir su acción a cuestiones de equidad más amplias.
- Los movimientos hacia la promoción de la equidad en la educación deben ir emparejados con esfuerzos por desarrollar una sociedad más justa.

En definitiva, es necesario complementar el esfuerzo que se realiza dentro de una escuela para transformarse y ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes, con otros que deben ir dirigidos a establecer redes de apoyo entre escuelas, así como a establecer lazos con las comunidades locales en la que se encuentra cada centro.

En esta línea, el texto de **Cecilia Simón, Climent Giné y Gerardo Echeita**, desde los principios de una educación inclusiva, delimitará el sentido de construir una relación de colaboración dentro de los centros escolares y entre los mismos y su entorno, así como con otros centros. De la misma forma, trata de compartir una misma perspectiva en torno a qué se entiende por colaboración en este marco, ofreciendo propuestas que, a modo de guía, pueden ayudar a las escuelas a avanzar en esta dirección.

Pero ¿qué caracteriza a los centros educativos que tratan de llevar a la práctica los valores y principios inclusivos en lo que respecta a la construcción de marcos de colaboración con las familias? La investigación realizada por **Grace L. Francis, Judith M.S. Gross, Martha Blue-Banning, Shana Haines y Ann P. Turnbull** nos ofrece algunas respuestas en esta dirección. Este trabajo se centra en el papel del liderazgo, ejercido especialmente por parte del equipo directivo, para lograr una implicación activa de las familias. Para ello, la construcción de una relación de colaboración en donde la confianza tiene un papel importante será el eje de este proceso. De la misma forma, se mostrarán algunos de los efectos positivos de dicha relación para los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Por su parte, la investigación de **Beatriz Rodríguez-Ruiz, Raquel-Amaya Martínez-González y M^a José Rodrigo** nos muestra que, cuando las familias no participan en los centros escolares, no se debe necesariamente a, por ejemplo, una falta de interés por su parte. Existen diferentes tipos de dificultades que condicionan esta participación. La identificación de las barreras existentes, tanto por parte de la institución como de las familias, es un buen punto de partida para promover la reflexión e introducir mejoras. En este estudio se delimitan algunas de las dificultades relacionadas con las propias familias, que deben tenerse en cuenta a la hora de planificar acciones específicas en los centros escolares.

M^a Isabel Calvo, Miguel Ángel Verdugo y Antonio Manuel Amor nos ofrecen una visión de conjunto y un análisis crítico en torno a cómo se está entendiendo y concretando la participación familiar, y si realmente estamos avanzando en este proceso. Reflexión necesaria en la medida que, como reconocen los autores y se ha mostrado a lo

largo de los trabajos previos, se trata de un requisito imprescindible en la construcción de un centro escolar que se considere inclusivo. Desde experiencias positivas en esta dirección, se ofrecen algunas líneas de actuación para mejorar esta participación.

Ciertamente, contamos con experiencias que muestran cómo se la logrado que realmente las familias, formen parte del centro, con los beneficios de esta relación para la comunidad educativa. El trabajo de Francis et al. ya nos ofrecía muestras de ello. El estudio de **Rocío García, Silvia Molina, Luis Antonio Grande y Nataly Buslón** nos aporta evidencias de la eficacia de dos Actuaciones Educativas de Éxito, consideradas en el marco del bien conocido proyecto INCLUD-ED, como son los Grupos Interactivos y las Tertulias Literarias Dialógicas, para dar respuesta al derecho de todo el alumnado sin exclusiones a una educación inclusiva. Desde un análisis fundamentado en el papel de la interacción y el diálogo en el aprendizaje, nos ofrecen datos que muestran el potencial de las interacciones entre el alumnado, con el profesorado y con otros adultos de la comunidad, a la hora de promover el aprendizaje y la plena participación de la diversidad de alumnos y alumnas existentes en el aula y asegurar, por tanto, su éxito escolar.

El cambio de perspectiva hacia el trabajo con las familias es el punto de partida del artículo de **Robin A. McWilliam**. Nos ofrece un modelo de actuación en Atención Temprana desde un Enfoque entrado en la familia, caracterizado por el establecimiento de una relación de colaboración en la línea desarrollada en algunos de los artículos previos. Se aportan evidencias e instrumentos específicos que pueden ayudar a los profesionales vinculados a la Atención Temprana a revisar e introducir mejoras en sus prácticas con las familias.

La importancia de la construcción de alianzas entre la familia y los centros escolares es transversal a las diferentes etapas educativas. **Lucía Álvarez y Raquel-Amaya Martínez** nos ofrecen un ejemplo de la importancia de la cooperación entre el microsistema familiar y el escolar como factor de protección del fracaso y del riesgo de abandono en el alumnado de enseñanza secundaria obligatoria, etapa central y crítica en los análisis vinculados a la educación inclusiva. Sin olvidar la influencia de otros factores que inciden, a su vez, en los microsistemas mencionados, se aportan algunas sugerencias que complementarán a las que se ofrecen a lo largo de los diferentes artículos.

Por último, en la sección dedicada a artículos de temática libre se presentan tres trabajos. El realizado por **Javier Espinosa Dávila y Vanessa Valdebenito Zambrano** analiza las concepciones de los docentes de un centro escolar respecto a la educación inclusiva, como punto de partida para introducir mejoras en el mismo, encaminadas a responder a la diversidad de sus alumnos y alumnas. Por su parte, **Lucrecia Alfaro-Rojas y Luis Rojas Torres** llevan a cabo un estudio comparativo que muestra el efecto de la introducción de ajustes en el tiempo de realización de pruebas estandarizadas (Prueba de Aptitud Académica de la Universidad de Costa Rica) de acuerdo con las “necesidades educativas especiales” de los estudiantes, en los resultados que obtienen en las mismas. Profundizando en el ámbito de la enseñanza universitaria, **Andrea Olmos, María Rebeca Romo y Laura María del Carmen Arias** a través de reflexiones críticas sobre relatos editados y compartidos entre docentes, analizan los sentidos construidos sobre la diversidad del alumnado y los problemas de exclusión educativa, ofreciendo orientaciones que contribuyen a la transformación de las universidades, con la finalidad de garantizar una educación inclusiva en esta etapa educativa.

Confiamos que la lectura de estos textos ayude a los profesionales en particular y a los centros en general, desde la realidad de cada uno de ellos, a repensar sus culturas, políticas y prácticas para iniciar y, lo que es más importante, sostener procesos de mejora. Acciones que redunden en la construcción de una educación inclusiva y en una sociedad con mayor equidad, en los que familia y comunidad sean agentes activos en ese proceso.

Referencias

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West M. (2012). *Developing equitable education systems*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Ainscow, M. y West, M. (Eds.) (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Odense: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales..
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2013). *Organisation of provision to support inclusive education. literature review*, Odense: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Epstein, J. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. y Van Voorhis, F. L. (2010). School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. *Journal of Professional School Counseling*, 14(1), 1-14. doi:10.5330/prsc.14.1.m6070358408g9227
- UNESCO. (2016). *Training tools for curriculum development. reaching out to all learners: a resource pack supporting Inclusive Education*. Ginebra: International Bureau of Education-UNESCO.

Breve CV de la autora

Cecilia Simón

Profesora Titular del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Pertenece al grupo de investigación de la UAM "Inclusión/exclusión educativa: procesos interpersonales" y es miembro del equipo que coordina el "Consortio para la educación inclusiva". Cuenta con

Presentación

C. Simón

una amplia experiencia docente, investigadora y de asesoramiento a profesionales sobre educación inclusiva y familias con hijos e hijas vulnerables a los procesos de exclusión educativa. Ha participado en múltiples proyectos de ámbito nacional e internacional y colaborado con entidades como la OEI. Los resultados de sus trabajos se han difundido en numerosas publicaciones (artículos, capítulos de libros o libros) y congresos. Email: cecilia.simon@uam.es