

Pensar el Desarrollo Profesional Docente desde la Investigación: Rutas Participativas e Inclusivas

Thinking about Teacher Professional Development through Research: Participatory and Inclusive Pathways

Ángeles Parrilla *

Universidad de Vigo, España

La investigación inclusiva y participativa ha ido ganando terreno paulatinamente siendo hoy en día reconocida su aportación al desarrollo de una investigación que en sí misma contribuye a la inclusión. Sin embargo, no se han explorado sus conexiones y aportación al desarrollo profesional docente. Este artículo presenta una reflexión sobre esta cuestión partiendo del relato de cómo se fue articulando progresivamente la estructura conceptual y práctica de distintas Redes de Indagación Colaborativa en tres proyectos de investigación subvencionados. Las redes de investigación, de carácter comunitario, estaban comprometidas con el diseño y desarrollo de acciones socio-educativas innovadoras y participativas orientadas a incrementar la inclusión. Tras el análisis de los formatos, acciones, y metodología desarrolladas en las redes se concluye con una reflexión y algunas propuestas sobre cómo la investigación participativa e inclusiva puede y debe ser considerada por su contribución al desarrollo profesional docente. En concreto se plantea cómo ese trabajo con otros profesionales y agentes del ámbito socio-educativo enriquece y amplía el universo y desarrollo profesional de los docentes. Se propone asimismo el compromiso con enfoques más participativos, holísticos, contextuales, y sostenibles desde los que pensar y diseñar entornos de formación, indagación y aprendizaje que contribuyan al desarrollo profesional docente.

Descriptor: Educación inclusiva; Indagación colaborativa; Desarrollo profesional docente; Mejora escolar; Investigación participativa.

Inclusive and participatory research has been gradually gaining ground and, its contribution to the development of research that itself contributes to inclusion, is now recognized. However, its connections and contribution to teacher professional development have not yet been explored. This article presents a reflection on this question, starting from the account of how the conceptual and practical structure of different Collaborative Inquiry Networks was articulated along three funded research projects. The networks, which were community-based, were committed to the design and development of innovative socio-educational actions oriented towards inclusion. After analyzing the formats, actions and methodology developed in the networks, we conclude with a reflection and some proposals on how participatory and inclusive research can and should be considered for its contribution to teachers' professional development. Specifically, it is proposed how this work with other professionals and agents in the socio-educational field enriches and broadens the universe and professional development of teachers. It also suggests a commitment to more participatory, holistic, contextual and sustainable approaches from which to think and design training, enquiry and learning environments that contribute to teachers' professional development.

Keywords: Inclusive education; Collaborative inquiry; Professional development; School improvement; Participatory research.

*Contacto: parrilla@uvigo.es

1. Introducción

El desarrollo profesional docente basado en la escuela y en el territorio, expresión que da título a este monográfico, conlleva una consideración de este que se aleja de aquel tradicional y ya denostado modelo que circunscribe el desarrollo profesional a la formación permanente o en servicio de los docentes. En su lugar la apuesta que se hace en este número de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva vincula dicho desarrollo a los contextos en que este se produce, asumiéndose que en él se ven implicados activamente participantes, espacios y proyectos diversos ya sean estos netamente educativos o comunitarios.

Este artículo conecta claramente con esta visión del desarrollo profesional. El origen de esta forma de entender el desarrollo profesional está en nuestro caso, en el proceso de cambio hacia un enfoque que calificamos de inclusivo y participativo vertebrado desde hace más de una década a través de varios proyectos de investigación financiados por el Plan Nacional de Investigación español¹. Es por tanto en este caso la investigación la clave desde la que proponemos pensar el desarrollo profesional y esa es la novedad de la propuesta, que vincula el desarrollo docente a la investigación, más en concreto a una determinada manera de entender y hacer investigación en la sociedad, la educación, y las instituciones educativas.

En los mencionados proyectos planteamos la necesidad de promover una mirada alternativa sobre el acercamiento investigador a la inclusión educativa. En sus inicios era aquel un momento en el que una gran parte de la investigación sobre la inclusión educativa se cimentaba en una lógica educativa e investigadora que puede calificarse de excluyente. Sus modos de hacer y conceptualizar las diferencias consolidaban las desigualdades, legitimaban prácticas de discriminación (en función de la capacidad, el género, la competencia de los estudiantes, su cultura...), y perpetuaban la exclusión, bendiciendo de manera acrítica los mecanismos segregadores, más o menos tácitos, establecidos en el sistema educativo en forma de itinerarios, programas y políticas educativas (Escudero y Martínez, 2012). Entendimos entonces que estos estudios y enfoques no bastaban para revertir las tendencias educativas excluyentes y, sobre todo, no bastaban para explorar y buscar nuevas rutas de pensamiento y acción que contribuyeran a la inclusión.

La conciencia de esta situación suscitó en el equipo de investigación CIES² un proceso de auto-reflexión, cuestionamiento y búsqueda de un camino de acción más efectivo para reducir la inequidad y las exclusiones en la escuela y en la sociedad. Publicamos entonces un trabajo en el que nos preguntábamos sobre esta cuestión, planteando si la investigación sobre inclusión era realmente inclusiva (Parrilla, 2009), y dibujamos algunas de las líneas que habrían de servir de guía en el trayecto que iniciábamos. El cambio se concibió como

¹ Proyectos del Plan Nacional de Investigación: 1) Parrilla, A. Dir. “¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva? Una investigación participativa en Galicia” (PID2019-108775RB-C41); 2) Parrilla, A. Dir. “Redes de innovación para la inclusión educativa y social” (EDU2015-68617-C4-1-R); y 3) Parrilla, A. Dir. “Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio” (EDU2011-29928-C03-01)

² El equipo de investigación CIES-UVigo (Cooperación en Investigación para la Equidad Educativa y Social) es el autor de los tres proyectos mencionados y está en la base de las reflexiones y análisis de este artículo. Para más información puede consultarse: <https://grupocies.webs.uvigo.es>

un recorrido que nos llevó a transitar hacia un modelo de investigación cada vez más participativo y que amplió el foco de análisis avanzando hacia un enfoque mucho más socio-educativo y comunitario. Todo ello implicó una reconceptualización de la inclusión y el modo de abordarla, actuando e indagando desde y con el entorno, más que con individuos, y en sinergia con diversos actores locales.

2. Delimitando el marco conceptual: Cuestiones clave

El nuevo planteamiento partió de tres cuestiones clave que nos interrogaban sobre la investigación que desarrollábamos. Estos interrogantes que como grupo afrontamos, y que ahora compartimos aquí, pretenden servir para desentrañar los fundamentos del enfoque adoptado y a la vez actuar como marco para el posterior análisis sobre cómo la investigación inclusiva y participativa contribuye de manera inequívoca al desarrollo profesional de los docentes.

2.1. ¿Caben las exclusiones en la escuela? ¿Puede la investigación legitimarlas?

Aunque el tiempo ha llevado a una mayor conciencia de la exclusión educativa y de sus efectos negativos para las personas, la sociedad y los sistemas educativos, a menudo en los llamados estudios sobre inclusión surgían límites, unas veces claros y otras tácitos, que trataban de acotar y hasta graduar las posibilidades de la inclusión y de las poblaciones susceptibles de la misma. Se creaba así una cultura de la exclusión, que a la postre era asumida como natural, dando lugar a grupos de estudiantes que identificados como “diversos” y apartados del sistema según distintas formas más o menos sutiles de exclusión de lo que debería ser una educación común para todos. Esta selección da lugar a lo que Bauman (2016) describía en el caso educativo como excedentes de población, como personas “superfluas” en la escolarización, como víctimas colaterales del sistema que acaban engrosando las filas de estudiantes categorizados bajo alguna etiqueta como, por ejemplo, la de estudiantes con “necesidades educativas especiales” (Tomlinson, 2017). De ahí la necesidad de pensar la implicación que también la investigación debe tener en la identificación, denuncia y desmantelamiento de la exclusión, y la asunción de que la lucha contra la exclusión ha de ser un primer referente de todo proyecto investigador inclusivo. Nos enfrentábamos pues a la necesidad de adoptar una firme posición ante la exclusión. En este sentido asumimos que la exclusión no es negociable, que toda persona tiene derecho a la inclusión y que absolutamente nada legitima las exclusiones. Como ya Barton (1998, 2011) anticipaba, la investigación debe contribuir al desmantelamiento de la exclusión, denunciando y visibilizando la misma. Tiene también que identificar los elementos estructurales y culturales que mantienen y perpetúan la misma (Daniels et al., 2019).

2.2. ¿Quién puede hablar de exclusión? ¿Qué voces pueden reconocerse como autorizadas en la investigación educativa que lucha por la inclusión?

En segundo lugar, nos planteábamos la necesidad de democratizar y expandir la representación y participación de las distintas personas e instituciones implicadas en los procesos de inclusión educativa. Teníamos claro la insuficiencia del modelo dominante que dejaba en manos de profesionales el diseño y el desarrollo de la investigación, ignorando las voces, necesidades y prioridades de los colectivos en situación de mayor vulnerabilidad y de cómo agentes educativos y sociales que no son considerados más que tangencialmente o de manera simbólica. La investigación a desarrollar, por lo tanto, debe dar voz,

representar y reconocer la agencia de la población que experimenta o participa de cualquier modo en procesos de exclusión o marginación. Nos preguntábamos entonces cómo y qué hacer para convertir la investigación en una plataforma legítima para escuchar y amplificar las voces ignoradas por las culturas y prácticas investigadoras más tradicionales. Coincidíamos entonces con aquellas reflexiones y trabajos (Walmsey, 2004; Walmsley et al., 2018) que demandaban la necesidad de incorporar a los procesos de investigación a aquellas personas implicadas en las cuestiones y problemas estudiados considerando el papel clave de su representación y el reconocimiento de su experiencia personal, profesional, motivaciones e intereses. De este modo entendimos que la investigación participativa e inclusiva podía ser una plataforma legítima para ello. A la vez, en este pensar sobre los participantes y su legitimidad en la investigación, asumimos la insuficiencia del modelo inclusivo cuando la representatividad se deja únicamente en manos de la escuela y sus protagonistas. Nos alineamos pues con aquellas propuestas que plantean que la lucha contra la exclusión exige un trabajo coordinado, multidisciplinar y multisectorial de diferentes agentes, servicios, instituciones y colectivos sociales (Arnaiz et al., 2021; Thompson et al., 2021)

2.3. ¿Qué formatos de investigación son más apropiados para incrementar los procesos de inclusión? ¿Hay que abrirse a otros modos de hacer investigación?

En tercer lugar, la conciencia y preocupación derivada de las dificultades de la investigación para impactar y promover cambios nos llevó a revisitar y vincular los planteamientos sobre los procesos de cambio y mejora escolar, vinculando investigación y mejora, apostando por una investigación aplicada que exige la cooperación entre los investigadores de la escuela, la universidad y la comunidad. Sin duda debemos probar, estudiar y mapear nuevas formas y alternativas de abordar inclusivamente la investigación. Para ello resultaba necesario poner en marcha una estrategia de investigación, basada en la articulación, concertación y fomento de alianzas estratégicas con otros actores e instituciones del entorno para alcanzar los cambios deseados. Las redes de colaboración e indagación entre profesionales, entre servicios, entidades, y/o agentes diversos son nuevas formas de organización de la investigación que tienen que ser consideradas (Ainscow et al., 2016). Esta idea que no es nueva, entendimos que debe ser puesta en valor porque supone asumir un giro conceptual relevante en la forma de entender y concebir el cambio hacia la inclusión y la contribución de la investigación al mismo. Buscamos por ello nuevas formas de organización de la investigación basándonos en las propuestas que se hacen desde un enfoque comunitario y territorial (Gallego et al., 2016). Iniciamos de este modo un tipo de investigación que no solo diera cabida a agentes educativos y sociales diversos, sino que se abriera a explorar diferentes lentes analíticas en la investigación en forma de nuevos enfoques y herramientas, más abiertas, más accesibles, creativas e intuitivas para los participantes y sus objetos de estudio (Aguerrondo y Xifra, 2002; Cochrane-Smith y Stern, 2014; Nind, 2014). Nos comprometimos de este modo en la búsqueda de estrategias y procesos que contribuyan al empoderamiento de todos los participantes en la investigación, y cómo no, que nos ayuden a ver y visibilizar las exclusiones cotidianas, aquellas que acaban siendo asumidas como algo anodino o insustancial en los contextos en los que se producen.

Esta estructura conceptual o mapa de ideas clave que fuimos construyendo nos llevó a plantear de manera progresiva la investigación desde la participación democrática y la acción colaborativa, insistiendo en el compromiso con la búsqueda de nuevos formatos y modelos de actuación. De ahí la exploración de formas de colaboración en el aprendizaje

y en las relaciones interprofesionales entre agentes y participantes empeñados en construir una sociedad y escuela más inclusivas. Así se ha hecho en los tres proyectos de investigación ya mencionados, presentándose en la próxima sección, de manera más específica algunos ejemplos de este modo de hacer y entender la investigación, abordándose en el último apartado del artículo su contribución al desarrollo profesional de aquellos que participan en la misma.

3. Cómo trabajamos: Redes de indagación colaborativa e inclusiva

En esta sección se presenta una breve panorámica de una selección de redes de indagación colaborativa desarrolladas con finalidad inclusiva, describiendo el proceso común general seguido en las mismas. Las distintas redes fueron creadas en el seno de los tres citados proyectos de investigación desarrollados desde 2011. Las redes fueron, en los tres proyectos, la estructura organizativa en torno a la cual se han vertebrado los procesos de indagación participativa con finalidad inclusiva. Todas ellas han compartido un mismo enfoque de investigación participativo y crítico, comprometido por un lado con el aumento de la agencia y la autodeterminación de los participantes y las instituciones implicadas. Por otro lado, todas las redes de indagación han estado comprometidas con la mejora, y se han orientado a promover y facilitar cambios que han permitido avanzar hacia modos educativos más inclusivos. Así mismo las redes han asumido el valor de la participación democrática y de las contribuciones de los distintos agentes participantes (no sólo las de los investigadores académicos). Estas ideas caracterizan pues a la investigación desarrollada como investigación aplicada, orientada a la acción, la reflexión y al cambio social y educativo (Bergold y Thomas, 2012; Kincheloe, 2003; Villasante, 1994). De este modo las redes conectan investigación, desarrollo profesional y transformación.

Los resultados de los tres proyectos nos han permitido identificar formatos inusuales de colaboración (entre docentes y estudiantes; entre estudiantes; entre escuelas; entre docentes y familias y entre docentes y agentes e instituciones del entorno) que contribuyen al refuerzo de la equidad y la inclusión en los sistemas en que se desarrollan (Parrilla et al., 2017). Estas formas de colaboración han generado no solo nuevos escenarios y nuevos patrones de relación, sino que, como anticipábamos, han contribuido al desarrollo de experiencias innovadoras y mejoras inclusivas que abren vías para encaminar la cultura escolar, el aprendizaje, la investigación y el desarrollo profesional docente hacia modelos participativos, democráticos y reflexivos.

Los proyectos se desarrollaron en Galicia (España). Como veremos son diferentes las temáticas y heterogéneos los equipos de participantes que integran cada red, suponiendo cada una de ellas un trabajo coordinado, multidisciplinar y multisectorial de diferentes agentes, servicios, instituciones y colectivos sociales. En todo caso las redes incluían entre sus protagonistas la presencia de grupos sociales o escolares vulnerables, así como de diversos participantes del ámbito civil, profesional. En todas las redes creadas ha habido también siempre participación de docentes de los distintos niveles de la educación obligatoria (infantil, primaria y secundaria).

3.1. Perfilando las redes de indagación colaborativa: Integrantes y acciones de las mismas

El propósito de las redes de indagación que se han seleccionado para ilustrar el desarrollo en la práctica del compromiso con la inclusión desde la perspectiva participativa no fue meramente investigador, sino que se vincula a la acción y el cambio social y/o educativo que tratan de promover. Todas ellas se plantearon estudiar y promover cambios en las condiciones de los participantes en la red en relación con la cuestión identificada como problemática.

Aquí presentamos, en síntesis, los componentes, las temáticas y el proceso metodológico desarrollado en cinco redes de indagación colaborativa, en el período comprendido desde 2011 hasta la actualidad. Las redes se articularon en torno a grupos de indagación heterogéneos, grupos que parten del reconocimiento de la legitimidad, autoridad y complementariedad de los diferentes participantes en las mismas (Parrilla et al., 2017), siendo la heterogeneidad en la composición de las redes considerada una ventaja, un valor añadido. En cada una de las redes la agenda de la investigación a realizar, fue determinada por los intereses y necesidades de los miembros del grupo (Anyon, 2009). Esto es, las redes de indagación en todos los casos han estado al servicio de los problemas y retos cotidianos que han identificado y seleccionado los participantes, a partir de una visión de la investigación como proceso participativo, colaborativo y deliberativo (Nind y Vinha, 2016). Así mismo en todos los casos los miembros de las redes se comprometieron con la mejora y transformación de las cuestiones y prácticas estudiadas, alineándose con el desarrollo de una investigación e innovación responsables (Owen et al., 2012; Ravitch, 2014).

La primera de las redes a presentar fue una red inter-escolar en la que se integraron 5 centros escolares de educación infantil y primaria una misma localidad. La red surgió con el acuerdo de los cinco centros, el grupo de investigación CIES y diversas entidades sociales del entorno inmediato. La meta de dicha red no fue otra que analizar y responder a las necesidades comunes de los centros educativos de la localidad vinculadas a la inclusión. Esta red tuvo una duración de 5 años y participaron en la misma docentes, directivos, estudiantes y familias de los mencionados centros educativos, así como diversos miembros de la comunidad social. La red analizó a lo largo de los años de su duración distintas necesidades compartidas y comunes a los centros y la comunidad local, organizando diversas acciones colectivas de carácter participativo, para mejorar la comunicación inter-centros, la inserción en la localidad y entre centros, como por ejemplo Exposiciones locales (“Fotovoz: La escuela vista por los niños/as”), una Feria educativa (La Estrada sin fronteras educativas), o diversas acciones de difusión comunitaria de la Inclusión (“La fiesta Inclusiva”; Campaña Navidad inclusiva, etc.). Para más información del contenido y acciones concretas de la red puede consultarse Parrilla y otros (2018) y Sierra y Fiuza (2018).

La segunda de las cinco redes de indagación colaborativa fue realizada en el marco de un acuerdo entre el equipo de investigación CIES y la ONCE de Pontevedra. Aunque la red estuvo mayoritariamente formada por jóvenes con discapacidad visual, también se integraron en la misma, docentes con y sin discapacidad visual y estudiantes del título de Magisterio, contó por tanto con profesores en formación inicial y en ejercicio. “Con luz propia” es el nombre que el grupo de participantes dio a la red creada. La misma centró su indagación en un primer análisis biográfico de las condiciones personales, escolares y

sociales que afrontan los jóvenes con discapacidad visual. Tras la exploración biográfica la propuesta de intervención diseñada en la red se concretó en la celebración de una Biblioteca Humana (Carballo, 2019; Sierra et al., 2019), dirigida a la ciudadanía en general en la que jóvenes y docentes compartieron sus historias con el doble objetivo de denunciar y a la vez sensibilizar sobre las barreras y la situación en los ámbitos escolar, familiar y social de personas con dificultades visuales o ciegas.

La tercera de las experiencias surgió como alianza con la Federación provincial de Asociaciones de Madres y padres de alumnos (FANPA) de Pontevedra (asociación escolar que reúne a las familias de los estudiantes de los centros públicos de la provincia), un grupo de docentes de educación infantil y primaria, diversos profesionales del ámbito socio-sanitario, regional y local, y el grupo CIES. Con el título “Sentidiño na rede³” esta red abordó a través del diseño de entrevistas, cuestionarios y diversas estrategias creativas de recogida de información dirigidas al alumnado, para estudiar el uso y riesgos de internet en el ámbito familiar. El análisis de la situación en la que implicaron a una amplia muestra de jóvenes, familias y docentes de la ciudad, llevó a los participantes en la red a la producción de un conjunto de materiales multimedia (en forma de Pod-cast y otros materiales) dirigidos a familias para promover un uso seguro e inclusivo de internet en el contexto familiar (Raposo et al., 2021; Raposo-Rivas et al., 2019).

La cuarta red de indagación se desarrolló entre el grupo de investigación y el centro de educación de adultos (EPA) de Pontevedra. “Contra todo pronóstico”, nombre otorgado por el grupo a su proyecto, analizó cómo una comunidad, constituida por un grupo de docentes, orientadores y estudiantes de la escuela de adultos, ve y entiende su propia situación como estudiantes que previamente “han fracasado”, como escuela “alternativa” y como miembros de la comunidad. Tras la indagación conjunta, que llevó a una profunda reflexión y análisis del perfil y trayectoria del alumnado de la EPA, así como del profesorado y su docencia, el grupo diseñó una serie de medidas estructurales (cómo humanizar los espacios), organizativas (referidas a la acogida de estudiantes, su seguimiento...) y didácticas (relacionadas con la docencia, el trabajo en las aulas, etc.) para mejorar la calidad del centro tanto a nivel interno, como de cara a la comunidad externa (Cruz Muñoz et al., 2019)

La quinta experiencia supuso la colaboración del grupo de investigación CIES con un centro educativo público de educación secundaria de Pontevedra. Este grupo denominado “¿En conexión escolar?” estuvo integrado por profesorado del instituto, miembros del equipo directivo; alumnado y familias del centro. El grupo de indagación colaborativa analizó primero la cuestión del sentido de pertenencia al centro considerando la falta de conexión como antesala del fracaso escolar. En base a ello, en la red se crearon y desarrollaron conjuntamente distintas y originales acciones para fomentar el sentido de pertenencia de los y las estudiantes al centro educativo mejorar en las metodologías de enseñanza aprendizaje; hacer más participativas las normas, la organización y el funcionamiento escolar, y optimizar el uso de instalaciones y recursos (Fernández Menor, 2020; Fernández Menor y Parrilla, 2021).

³ Denominación en gallego de la red, cuya traducción al español es “Sentido en la Red”

3.2. Perfilando el modo de trabajo en las redes: Marco metodológico e interacciones en las redes

Como hemos visto las metas, los análisis desarrollados y las acciones diseñadas en cada red son diferentes en contenido y en participantes, pero guardan similitudes en los procesos y modos de participación puestos en marcha en cada una de ellas. En concreto el proceso metodológico compartido que, junto a la heterogeneidad de participantes, es un elemento nuclear de las redes, se compone de sucesivas capas y secuencias de análisis, reflexión y acción. Este proceso supone la interacción continua entre investigación, transformación y formación, dando lugar a procesos que se nutren y alimentan mutuamente.

Hay una serie de etapas por las que pasan con mayor intensidad y duración todas las redes. Algunas redes lo hacen con mayor fidelidad mientras otras muestran un mayor alejamiento o autonomía en su secuencia (en el sentido de que no siempre se sigue la secuencia lineal de los modelos teóricos que inspiran el trabajo en la red). Pero más allá de ello, lo destacable aquí es que los participantes en las redes de indagación se implican en procesos estables de diálogo, reflexión y análisis compartido, y acción conjunta. Y esto marca una diferencia fundamental con otros procesos guiados por un espíritu intervencionista, o experto. Las redes promueven pues el cambio y aprendizaje de los participantes a través de la reflexión compartida, la colaboración y la práctica conjunta (Francés et al., 2015). En este sentido, investigación, transformación y aprendizaje son inseparables en el trabajo de las redes, influyéndose e interconectándose estos tres elementos entre sí. De este modo el trabajo realizado constituye un proceso de enriquecimiento y desarrollo a la medida de las necesidades de los participantes y sus entornos.

En términos generales la actividad de las redes no puede calificarse de puntual si no que sus acciones constituyen procesos y lapsos de tiempo que se dilatan en el tiempo y suelen ser intensos en sus manifestaciones. El análisis retrospectivo del proceso de indagación y acción seguido en las redes, nos permite hablar de 5 fases que sirven de guion al trabajo en red y que se han inspirado en la ya citada investigación participativa (por ejemplo, Villasante, 1994): fase previa y de inicio; fase de diseño de la propuesta; fase de desarrollo/experimentación; fase de evaluación y seguimiento, y fase de institucionalización.

La primera fase, previa y de inicio, coincide con la formación inicial del grupo. Esta fase responde a la pregunta ¿Quiénes somos y adónde vamos? En ella la que la red empieza a configurarse y al hacerlo inicia su propio desarrollo. El objetivo de esta fase es doble. Por un lado, constituir el grupo de trabajo heterogéneo que conforma la red. Por otro, realizar un análisis de la situación de partida para comprender y conocer qué cuestión concreta abordar, y poder actuar, o sea detectar la situación de mejora sobre la que se va a trabajar. Esta configuración no suele ser un acto momentáneo, hay redes que tardan meses en llegar a constituirse. En su constitución suelen ir entrelazándose acciones compartidas, diseñadas en el propio grupo, que van ayudando a configurar tanto el carácter de la red, como el tipo o perfil de personas que la integrarán, y las cuestiones que preocupan al grupo. Al final de esta etapa el grupo suele contar con un núcleo más o menos estable de participantes y ha hecho el análisis de su situación, poniendo en marcha un proceso de indagación que da respuesta a cuestiones cómo ¿Qué nos preocupa como grupo? ¿Cómo se manifiesta esta situación en la práctica? ¿Qué prácticas y datos confirman la necesidad

de avanzar en esta dirección? Se llega así a través de la reflexión y el análisis conjunto y crítico a la identificación de un ámbito específico de interés común en el que el grupo considera que es necesario trabajar y mejorar.

La segunda fase, de diseño de la propuesta, responde a la pregunta: ¿Cómo podemos responder a la situación previamente identificada como problemática? Una vez que se ha determinado qué se quiere mejorar, se desarrollan acciones específicas destinadas a diseñar cómo va a alcanzarse la meta propuesta. El grupo aborda entonces cuestiones cómo; ¿qué han hecho otros ante problemas similares?, ¿qué necesitamos para empezar y cómo acompañar el proceso durante su desarrollo?, ¿qué necesidades formativas, organizativas, y recursos materiales y humanos necesitamos?, ¿cómo vamos a desarrollar el proyecto?, ¿qué actividades y destinatarios pondremos en marcha?, ¿cuándo lo haremos? o ¿qué plazos prevemos para las distintas actuaciones?

La tercera fase, de desarrollo propiamente dicho de la propuesta, responde a la cuestión de la puesta en práctica, de la acción o estrategias diseñadas. Esta etapa se refiere al proceso por el cual el proyecto o acción de mejora se materializa en acciones prácticas concretas. El grupo se implica en el desarrollo de las acciones previstas acompañando el proceso de una reflexión y deliberación permanente sobre el propio desarrollo de las acciones en marcha. Algunas de las cuestiones abordadas en esta etapa llevan a plantearse cuestiones como las siguientes: ¿responden las acciones que estamos desarrollando a las metas propuestas?, ¿qué se puede mejorar del proceso? y ¿es la participación en las acciones propuestas democrática, representativa e inclusiva?

La cuarta fase, de evaluación y seguimiento, supone un nuevo ciclo de reflexión en el que el grupo se plantea cuestiones como: ¿qué hemos logrado?, ¿cómo lo hemos hecho? o ¿qué ha cambiado, mejorado, fallado? Las acciones diseñadas para responder a estas cuestiones son responsabilidad del propio grupo, que no delega en participantes externos la respuesta a las mismas. Esta fase entrelaza de nuevo colaboración, acción, reflexión y formación en la medida en que el grupo evalúa a través de muy distintas acciones, la solidez del proceso desarrollado en su conjunto y su impacto.

La quinta y última fase aborda una cuestión nuevamente central al plantear en los grupos la cuestión de la sostenibilidad de los procesos desarrollados cuando estos han producido los cambios y mejoras planteados. Se debate y reflexiona entonces sobre cuestiones como: ¿qué podemos hacer para mantener e incorporar los cambios a la cultura institucional, social, personal? o ¿cómo amplificar la acción desarrollada y escalarla a otros niveles, situaciones o instituciones? Así pues, reflexión y acción se entrelazan nuevamente en esta fase que pretende dar continuidad y ampliar las acciones y procesos puestos en marcha en las redes.

4. Conclusiones: Qué hemos aprendido sobre cómo la investigación participativa e inclusiva contribuye al desarrollo profesional

No cabe duda, la investigación inclusiva y participativa puede y debe considerarse un marco para construir contextos de aprendizaje, que respondan a las necesidades y demandas de los agentes y contextos educativos y sociales en los que se desarrolla. En nuestro caso las redes de indagación han supuesto que la investigación no solo se comprometa con el cambio y la mejora, sino que a la vez se ha convertido en un proceso

de formación de los participantes, en un hito de gran valor en su desarrollo profesional. El proceso desarrollado en las distintas redes de indagación permite constatar este hecho, así como explorar las conexiones entre investigación participativa e inclusiva y desarrollo profesional docente.

En primer lugar, podemos mantener tras el análisis de las propias evaluaciones realizadas en el seno de cada red (puede verse en Parrilla et al., 2018), que las redes de indagación colaborativa que hemos desarrollado, acercan el aprendizaje a los contextos socio-educativos en los que actúan los docentes y otros profesionales y agentes educativos. Nuestro trabajo coincide con aquellas propuestas que mantienen que el desarrollo profesional no solo se vehicula desde una concepción de la formación del profesorado pensada e impartida en instituciones de formación en servicio, o en el propio contexto escolar (Marcelo y Vaillant, 2009). También puede y debe pensarse el desarrollo profesional desde la investigación educativa: en el propio contexto de trabajo, vinculando la investigación al entorno profesional y social en el que se inserta la actividad de los docentes, y a sus necesidades y problemas. La investigación así concebida se constituye en una plataforma formativa localizada, que es gestada y promovida desde el propio contexto profesional y apoyada desde el entorno académico y social. De hecho, no son pocas las innovaciones educativas que han fracasado por no ofrecer a los profesores oportunidades de aprendizaje, acompañamiento y deliberación en el desarrollo de las mismas (Imbernon, 2020).

Así mismo, la fuerte orientación práctica de los grupos de indagación ha fomentado el desarrollo profesional de los docentes a través de la reflexión y acción estable e in situ abierta al entorno en contextos y con profesionales diversos. Nuestro trabajo constata, por un lado, la importancia del apoyo al aprendizaje continuo en el contexto profesional, sea este netamente escolar o social, frente a las formaciones puntuales y episódicas. Por otro lado, en nuestro caso, el esfuerzo realizado por los integrantes en las redes para crear y participar en grupos de trabajo que actúan como redes de indagación entre diferentes profesionales ha llevado a los docentes no solo a integrarse y colaborar con otros agentes del entorno, sino a encontrar soluciones locales, creativas y reflexivas a los problemas y necesidades cotidianos (Darling-Hammond, 2017; Romero, 2006). De este modo se han implicado en contextos y acciones colaborativas no muy frecuentes en el ámbito escolar (como la Biblioteca Humana, las exposiciones locales; campañas urbanas, etc.) que han enriquecido y otorgado una visión más integral y ecológica de su propio universo y desarrollo profesional.

La consideración de los profesores como agentes del cambio y no como receptores de propuestas, diseños, y modelos formativos ha contribuido a su desarrollo profesional, y también a la mejora de sus prácticas educativas. La inclusión de los docentes en el diagnóstico de necesidades y el desarrollo de soluciones a los problemas identificados en colaboración con otros agentes educativos ha supuesto en general un punto de inflexión en su desarrollo y experiencia profesional, al reconocérseles como parte interesada clave en el diseño y en la elaboración de respuestas a la complejidad de la educación (Owen, 2016). Así mismo dado el carácter de las redes podemos hablar de que se ha producido un desarrollo profesional colectivo o institucional, aquel que hace referencia al desarrollo profesional colaborativo, y activo que Fullan y Hargreaves (2016) demandan para alcanzar un capital profesional.

La creación de redes de indagación ha permitido a los docentes aliarse e integrarse en grupos amplios que han facilitado, además de la ya citada apertura a otros profesionales del entorno educativo y social, una oportunidad para compartir recursos, experiencias, conocimientos e incluso instalaciones. Este modo de acción actuar permite señalar a las redes de indagación como un mecanismo para ofrecer un desarrollo profesional continuo y a la medida de cada contexto o territorio. Esto es, el desarrollo profesional docente se ha vinculado y enriquecido con y de otros profesionales y recursos que, de otro modo, no participarían en el mismo y que sin embargo son agentes educativos y elementos básicos en el desarrollo profesional (Van der Klink et al., 2017).

En concreto se confirma que las innovaciones diseñadas en los grupos pueden ser muy potentes en el desarrollo profesional cuando las mismas se adaptan a las preocupaciones específicas de los docentes en el lugar de trabajo (Bolam, 1980). Los temas que se han abordado en las redes, así como las distintas estrategias de indagación y acción desarrolladas en las distintas fases de las redes han contribuido a construir una cultura de aprendizaje colaborativo entre los docentes, sus centros educativos y su entorno, potenciando un desarrollo profesional situado y conectado a la propia realidad de los participantes en cada red. Las redes desarrolladas plantean que la investigación participativa puede ayudar al desarrollo profesional al actuar también como una pasarela entre la teoría y la práctica, cerrando la brecha entre ambas y aumentando la calidad de las prácticas educativas. En términos generales las redes que hemos presentado han contribuido a aumentar la motivación del profesorado; la colaboración inter profesional y entre servicios; el uso de materiales diversos y creativos provenientes de distintos ámbitos; las relaciones con las familias y el entorno y el fomento de innovaciones locales, que han contribuido a un mayor sentido del compromiso docente y de la propia sociedad con la inclusión educativa. Estas redes representan por ello una oportunidad o un ejemplo y nos animan a considerar enfoques más innovadores al pensar y diseñar la formación inicial y continua de los profesores.

No obstante, está claro que el desarrollo eficaz del profesorado es un proceso continuo que requiere un apoyo sostenido en el tiempo y no se puede limitar a acciones concretas por muy intensas que sean. Nuestra experiencia nos dice que el desarrollo profesional exige una visión holística que preste especial atención a la creación de entornos de formación, indagación y aprendizaje en los distintos contextos en que se desarrolla la vida profesional de los docentes. Aunque lo que puede ayudar a mejorar el desarrollo profesional docente pueda variar según el contexto, existen enfoques innovadores como el de la investigación participativa con orientación inclusiva y comunitaria que están llamados a integrarse en la formación del profesorado, en los planes de estudio, y sobre todo deberían considerarse en las políticas de desarrollo del profesorado ya sean estas de amplio alcance o más territoriales y locales. Es esta una cuestión que requiere una atención sustancial y continua. Mirando hacia el futuro no cabe duda de que necesitamos abordar el desarrollo profesional de los docentes desde un enfoque multidimensional, territorial y sostenible que considere el papel de la investigación participativa para conjugar y equilibrar las necesidades de aprendizaje del profesorado, y su realidad concreta, con las de la sociedad a la que toda educación se debe.

Necesitamos más experiencias como las planteadas y continuar recabando pruebas sólidas sobre lo que hace que las redes de indagación funcionen y promuevan el desarrollo profesional, cómo se pueden ampliar estas iniciativas y qué ajustes pueden ser necesarios en diferentes contextos. Es innegable que se necesitan más y mejores datos sobre el

importante papel de la investigación participativa a nivel institucional y local, pero también y sobre todo sobre cómo ampliar e incorporar la misma en la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes. Tenemos un largo camino que recorrer hasta asumir los vínculos del desarrollo profesional con la actitud de indagación, la reflexión, la acción y la colaboración, que las redes que hemos presentado, han apuntado y mostrado en este artículo.

Referencias

- Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro*. Papers Editores.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: Opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 27(1), 7-23.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2014.939591>
- Anyon, J. (2009). Progressive social movements and educational equity. *Educational Policy*, 23(1), 194-215. <https://doi.org/10.1177/0895904808328523>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alacaraz, S. y De Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-68.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Morata.
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 63-76.
- Bauman, S. (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Paidós.
- Bergold, J. y Thomas, S. (2012). Participatory research methods: A methodological approach in motion. *Forum Qualitative Social Research*, 13(1), 30-45.
<https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1801>
- Bolam, R. (1980). Inservice education and training. En E. Hoyle y J. Megarrv (Eds.), *World year-book of education 1980. Professional development of teachers* (pp. 85-97). Nichols Publishing Company.
- Carballo Lado, P. (2019). Biblioteca humana "Con luz propia". Una lectura dialogada. *Integración: Revista Digital sobre Discapacidad Visual*, 74, 7-45.
- Cochran-Smith, M. y Stern, R. (2014). Imagining schools as centers for inquiry. En L. Reynolds (Ed.), *Imagine it better: Visions of what schools might be* (pp. 85-96). Heinemann Books.
- Cruz Muñoz, S. J., Fernández Menor, I. y Parrilla, A. (2019). *Contra todo pronóstico, un proyecto de investigación-acción participativa en un centro de educación secundaria de adultos* [Comunicación]. II International Conference on Research Education, Porto, Portugal.
- Daniels, H., Thompson, I. y Tawell, A. (2019). Prácticas de exclusión en culturas escolares inclusivas en Reino Unido. *Publicaciones*, 49(3), 23-36.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11402>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, 1, 174-193.

- Fernández Menor, I. (2020). Estudio exploratorio sobre las barreras y apoyos a la pertenencia en educación secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 165-178. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.008>
- Fernández Menor, I. y Parrilla, A. (2021). Apuntes para la lucha contra la exclusión desde la comunidad socio-educativa. *Prisma Social*, 33, 183-201.
- Francés, F. J., Alaminos, A., Penalba, C. y Santacreu, O. A. (2015). *La investigación participativa: Métodos y técnicas*. Pydlos Ediciones
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Learning Forward.
- Gallego-Vega, G., Rodríguez Gallego, M. R. y Corujo-Vélez, C. C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva. *Revista Prisma Social*, 16, 60-110.
- Imbernón, F. (2020). La formación permanente del profesorado algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Crónica: Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 5, 103-112.
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative paths to empowerment*. Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203497319>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar*. Narcea.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781849668149>
- Nind, M. y Vinha, H. (2016). Creative interactions with data: Using visual and metaphorical devices in repeated focus groups. *Qualitative Research*, 16(1), 9-26. <https://doi.org/10.1177/1468794114557993>
- Owen, R., Macnaghten, P. y Stilgoe, J. (2012). Responsible research and innovation: From science in society to science for society, with society. *Science and Public Policy*, 39(6), 751-760. <https://doi.org/10.1093/scipol/scs093>
- Owen, S. (2016). Professional learning communities: Building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and “flourishing” within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review*, 68(4), 403-419. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1119101>
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Parrilla, A., Sierra, S. y Fiuza, M. (2018). Lecciones esenciales sobre el trabajo en red interescolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 51-69. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7714>
- Raposo, M., Martínez-Figueira, M. E., Sarmiento, A. y Parrilla, A. (2021). Teens' behavior patterns on the web: Surfing or wrecking? *Digital Education Review*, 39, 60-75. <https://doi.org/10.1344/der.2021.39.60-75>
- Raposo-Rivas, M., Martínez-Figueira, M. E. y Barboza, M. F. (2019). Incluyendo a la comunidad en un proceso de investigación participativa para el uso responsable de internet. *Publicaciones*, 49(3), 173-190. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11408>
- Ravitch, S. M. (2014). The transformative power of taking an inquiry stance on practice: practitioner research as narrative and counter-narrative. *Perspective of Urban Education*, 11(1), 5-10.

- Romero, A. (2006). Innovación y desarrollo profesional docente. *Revista de Ciencias de la Educación*, 208, 433-452.
- Sierra, S. y Fiuza, M. (2018). Buscando puentes para transitar a educación primaria: Los recorridos escolares. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García, y A. Jaén Martínez (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 739-753). Octaedro.
- Sierra, S., Fiuza, M. y Parrilla, A. (2019). Investigación participativa con jóvenes. Cuando los relatos de exclusión e inclusión salen a la calle. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 49-64. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.003>
- Thompson, I., Tawell, A. y Daniels, H. (2021). Excluded lives special issue. *Emotional and behavioural difficulties*, 26(1), 1-2. <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1903172>
- Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and Inclusive education. Exploring the manufacture of inability*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646237>
- Van der Klink, M., Kools, Q., Avissar, G., White, S. y Sakata, T. (2017). Professional development of teacher educators: what do they do? Findings from an explorative international study. *Professional Development in Education*, 43(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1114506>
- Villasante, T. R. (1994). De los movimientos sociales a las metodologías participativas. En J. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 399-426). Síntesis.
- Walmsley, J. (2004). Involving users with learning difficulties in health improvement: Lessons from inclusive learning disability research. *Nursing Inquiry*, 11(1), 54-64. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1800.2004.00197.x>
- Walmsley, J., Strnadova, I. y Jhonson, K. (2018). The added value of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 38(5), 751-759. <https://doi.org/10.1111/jar.12431>

Breve CV de la autora

Ángeles Parrilla

Catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Vigo (UVigo), directora del grupo de investigación CIES-UVigo (Cooperación en Investigación para la Equidad Educativa y Social), y directora del Programa de Doctorado Interuniversitario en Equidad e innovación en educación. Líneas de investigación: Procesos de inclusión socio-educativa; Procesos de exclusión escolar; e Investigación participativa, inclusiva y comunitaria. En la actualidad es directora del Proyecto de investigación del Plan Nacional de I+D+i: "¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva?: Una investigación participativa en Galicia" (Ministerio de Ciencia e Innovación) (PID2019-108775RB-C41) Dirección: Facultad de CC Educación y del Deporte. Campus A Xunqueira, s/n, 36005 Pontevedra (España). Email: parrilla@uvigo.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3393-6537>