



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS

CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. ANÁLISIS DE
UNA PROPUESTA EDUCATIVA.

AUTOR/A: MARTÍN BÁRCENA
MORATINOS
DIRECTOR/A: SUSANA ROJAS PERNÍA
FECHA: 31/10/2012

Resumen. Este trabajo que forma parte de un proyecto de investigación pretende conocer y comprender cuáles son sus puntos fuertes (apoyos) y las dificultades (barreras) que encuentra un CEIP, el Vital Alsar, para el desarrollo de prácticas inclusivas.

En la primera parte tratamos de delimitar el objeto de estudio y de conocer algunas de las claves que orientan el desarrollo de esas prácticas. En la segunda parte, damos a conocer cuál es el proceso de investigación que hemos seguido así como los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

El carácter práctico de este trabajo hace que una de las partes más importantes esté en cómo se va a devolver la información al centro. Por ello, su configuración y sus resultados tiene vital importancia, ya que contribuirán en parte, a la redacción del informe final que se devolverá al centro.

Palabras clave: diversidad, inclusión/exclusión, barreras/apoyos, participación, aprendizaje, colaboración.

Abstract. This work is part of a research project aims to know and understand what are the supports and the barriers which finds a Primary School to develop inclusive practices.

In the first part we try to define the object of study and know the keys that guide the development of these practices. In the second part, we show the research process we had followed and some of the results of the fieldwork.

The practical nature of this work makes one of its most important parts is on how to return the information to the center. Therefore, its configuration and its results have vital importance, which will contribute in part to the writing of the final report to be returned to the center.

Keywords: Diversity, inclusion/exclusion, barriers / supports, participation, learning, collaboration.

ÍNDICE

1. Presentación	5
2. El largo camino hacia la inclusión	8
2.1. <i>Es necesario que hablemos de inclusión educativa</i>	8
2.2. <i>Conceptualización de inclusión educativa</i>	13
2.3. 6Claves6 para la inclusión	18
2.3.1. Partir de la práctica y de los conocimientos existentes	18
2.3.2. Las diferencias como oportunidades de aprendizaje	24
2.3.3. Examinar los obstáculos o barreras a la participación	24
2.3.4. Utilización de los recursos disponibles (personales y materiales) para el aprendizaje	25
2.3.5. Utilización de un lenguaje de práctica	29
2.4. <i>Barreras y apoyos</i>	30
3. Aproximándonos a la realidad educativa de un centro	31
3.1. <i>Introducción</i>	31
3.2. <i>La investigación cualitativa</i>	31
3.3. <i>Diseño de la investigación cualitativa</i>	31
3.3.1. Proceso de recogida de información	35
3.3.2. Temporalización de la recogida de información	37
3.3.2.1. Observación participante	38
3.3.2.2. La entrevista cualitativa	40
3.3.2.3. Documentos oficiales y personales	44
3.3.2.4. Fotografías	44
3.3.3. Proceso de análisis de los resultados	45
4. Resultados: El CEIP Vital Alsar	49
4.1. <i>Contexto de centro</i>	49
4.2. <i>¿Se parte en este centro de la práctica y de los conocimientos existentes?</i>	55
4.2.1. Utilización de lenguajes diferentes y nuevas formas de diálogo	55
4.2.2. Los ritmos de aprendizaje, los tiempos, espacios y el sentimiento de comunidad	61

4.2.3. Utilización de conocimientos e ideas que estén presentes en un contexto	68
4.3. ¿Se utilizan los recursos disponibles en el apoyo al aprendizaje?.....	69
4.3.1. Uso de recursos personales dentro del aula	70
4.3.2. Los recursos materiales dentro del aula	73
5. Algunas conclusiones	77
6. Algunas reflexiones personales	82
7. Bibliografía	83

1. Presentación

Empecé mis estudios en la Facultad de Educación hace ya unos años y, desde entonces, mi interés por cómo se viene respondiendo a la diversidad en la escuela ha ido en aumento. Siempre que me ha sido posible, he tratado de conocer y aproximarme a experiencias educativas que han hecho especial énfasis en la necesidad de responder a todo el alumnado, independientemente de cuáles fueran sus circunstancias.

En el momento que iniciaba este Trabajo Fin de Máster (TFM), consciente de los graves cambios sociales que se están produciendo (aumento de las desigualdades sociales, acentuación de la competitividad entre las personas, pérdida de poder y control de los ciudadanos en las decisiones que les afectan, etc.) y de las consecuencias que tienen sobre las distintas comunidades educativas, sus prácticas pedagógicas y las personas que de ellas participan, le planteé a mi directora la posibilidad de poder colaborar con mi trabajo en algún centro educativo. Tenía claro que quería que este trabajo pudiera ser de utilidad para otros compañeros de profesión y en lo que fuera posible, sirviera para caminar en la dirección deseable, la inclusión educativa.

Poco después de ese primer contacto, mi directora me llamó para comunicarme que había surgido una oportunidad en la dirección que yo le había planteado: el colegio público ÓVital Alsarô había pedido a la Facultad de Educación (y a algunos profesores del Departamento de Educación) su apoyo para documentar lo que estaba ocurriendo en el centro. En este colegio se está llevando a cabo desde hacía un año una iniciativa con el esfuerzo conjunto de familias y profesorado. Bajo el nombre de ÓA Volarô había ido tomando cuerpo un proyecto educativo que apuesta por otro modelo de escuela, por otra forma de diseñar y desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre bajo una orientación inclusiva. La confianza depositada en mí por mi directora me daba la oportunidad de entrar en un centro bajo la demanda de documentar lo que estaba ocurriendo y poder realizar un trabajo centrado en un tema que me preocupa e interesa.

Aún sabiendo que el trabajo final se iba a duplicar, ya que por un lado debía realizar el Trabajo Final del Máster y, por otro, aportar al colegio un informe detallado sobre todo el proceso de documentación que llevara a cabo, no dudé ni un momento en aceptar la invitación.

Tras los contactos iniciales, asistí a una primera reunión con dos profesoras de la Facultad (Susana Rojas y M^a Ángeles Melero). En este primer encuentro, se plantearon algunas de las inquietudes que tenía parte del Claustro y se establecieron algunas de las condiciones del proceso que íbamos a seguir.

El centro estaba interesado en conocer y comprender cuáles son los puntos fuertes o las dificultades, lo que nosotros hemos llamado apoyos y barreras, del óProyecto A Volarô en sus diferentes intentos por conseguir un proceso de enseñanza y aprendizaje inclusivo. La realización de esa labor en el CEIP óVital Alsarô me brindaba la oportunidad de poner en práctica algunos de los contenidos que estaba trabajando en el Máster, al tiempo que me obligaba a profundizar sobre otros en particular (procesos de Inclusión/Exclusión, las diferentes respuestas a la diversidad, el trabajo de campo,..) y el equipo directivo del centro tenía mucho interés en que permaneciese el mayor tiempo posible en el centro, documentando y analizando lo que en él ocurría.

Me gustaría señalar que, a pesar de la satisfacción que la realización de este trabajo me ha supuesto, estar llevando un proceso en paralelo (para el centro y para el Máster) nos planteó algunas dificultades y nos obligó a tomar algunas decisiones durante el mismo.

En primer lugar y tras definir cuál iba a ser el propósito general del TFM, conocer las barreras y las ayudas que el centro encontraba en el desarrollo de un proyecto de escuela para todos, decidimos poner en marcha el proyecto de investigación sin que esto supusiera que en el trabajo que íbamos a presentar en el TFM apareciera analizado todo el material recogido. Por tanto, y como más adelante explicamos, en estas páginas aparece un primer análisis de la información y lo que podríamos entender como primeros resultados. No es pues un análisis de todo el material, ni los resultados recogen en toda su amplitud la compleja realidad del centro. No obstante, esto no significa que esa información se pierda o desperdicie. Esta información será utilizada en la elaboración del informe que entregaremos al centro y posiblemente en un trabajo de investigación futuro.

En segundo lugar, hemos realizado un trabajo escrito académico que deberá adecuarse a otro tipo de formato, más ajustado a lo que puede interesar al centro en particular. Por tanto, una vez entregado y defendido el TFM, seguiremos trabajando para cumplir con el compromiso adquirido con el Vital Alsar. La dimensión práctica de este proyecto

hace que una de las partes más importantes, aunque no quede en estas páginas, se sitúe en cómo vamos a devolver la información al centro.

El trabajo que presentamos aquí se divide en tres partes fundamentales. La primera parte expone, a partir del trabajo de algunos de los autores¹ de referencia en inclusión educativa, algunas de las ideas fundamentales para entender de qué estamos hablando cuando nos referimos a diversidad y a inclusión educativa. Al mismo tiempo y con la intención de delimitar el objeto de estudio, hemos descrito algunas de las claves que orientan el desarrollo de prácticas inclusivas y hemos profundizado en dos de ellas: *óel partir de la práctica y conocimientos existentes y la utilización de los recursos disponibles en el apoyo al aprendizaje*.

En un segundo momento, pasamos a relatar cuál ha sido el proceso que hemos seguido para recoger y analizar la información; justificamos brevemente la metodología de investigación que hemos utilizado y la elección de las técnicas de recogida de información y presentamos el proceso que hemos seguido para el análisis de los resultados.

En tercer lugar, y apoyándonos en parte de la información recogida (proyecto educativo, entrevistas, fotografías y algunas de las observaciones), presentamos los primeros resultados y algunas de las conclusiones que esperamos nos ayuden a plantear propuestas de mejora con el centro.

¹ En este trabajo hemos utilizado el masculino genérico con el propósito de agilizar la lectura del mismo.

2. El largo camino hacia la inclusión

Este trabajo ha de permitir, como señalamos anteriormente, hacer visibles algunas de las estrategias que se están utilizando en un centro de Infantil y Primaria para responder a la diversidad del alumnado. Queríamos que la experiencia concreta de un centro que sustenta su Proyecto Educativo en el principio de inclusión educativa, nos permitiera de alguna manera mostrar, como hicieran otros trabajos (Apple y Beane, 1997; Ainscow, 2001; Haya, 2011), que es posible responder a las distintas formas de pensar, de estar o de vivir en la escuela y nos descubriera dónde se encuentran algunas de las trabas o dificultades para que todos sus miembros aprendan y se sientan parte. Para ello, partimos de algunos de los autores que en los últimos años nos han ayudado a entender a qué nos referimos con términos como *inclusión educativa* o *escuelas inclusivas* y de algunas de las experiencias que con esa orientación se han venido realizando.

Así pues, la necesidad de poner en común, de compartir y mostrar cuáles son las ideas con las que hemos trabajado, quién o quiénes son los autores en los que nos apoyamos y, finalmente, con qué referentes nos hemos acercado a la realidad educativa.

2.1. Es necesario que hablemos de inclusión educativa

Los trabajos de algunos autores (Parrilla, 2002; Susinos, 2005; Fernández Enguita, 2001) muestran de qué manera la escuela ha venido tradicionalmente dando respuesta a la diversidad hasta llegar hoy a hablar de educación inclusiva. No es propósito de este trabajo describir detalladamente cuál ha sido la respuesta escolar ante las diferencias pero sí lo es, sobre todo en un momento como el que estamos viviendo, recordar que ese camino ha sido lento, más aún para algunos grupos sociales, y está todavía hoy muy lejos de ser una realidad social para muchos niños y niñas en nuestro contexto más inmediato. En definitiva, hacer referencia a todo ello nos parece necesario cuando algunas decisiones políticas que se están adoptando no favorecen la respuesta a la diversidad desde los centros escolares.

La historia está llena de ejemplos que muestran que determinados grupos sociales han vivido procesos de exclusión: los gitanos, las mujeres, los discapacitados, los inmigrantes en las escuelas y en el mercado laboral. La exclusión no es un proceso

reciente pero es innegable que en la actualidad, las situaciones en las que algunas personas o grupos se están quedando fuera del sistema, parecen ir en aumento y la exclusión se está convirtiendo en uno de los problemas más significativos de la sociedad (Ver tabla 1). Es llamativo que, a pesar de lo que supuestamente como sociedad aprendimos por el camino, la exclusión-inclusión de algunos grupos o colectivos es uno de los problemas más acuciantes a los que se enfrenta la sociedad actual (Gentili, 2001). Las grandes transformaciones sociales (la sociedad multicultural en que vivimos, la relevancia de la competitividad en diferentes ámbitos de la vida, el aumento de las desigualdades sociales, etc.) consecuencia de fenómenos como la globalización y el neoliberalismo, están facilitando la aparición de grupos de personas que se van quedando en los márgenes, privadas de derechos básicos como la educación, la sanidad o el empleo.

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
<i>Andalucía</i>	37,1	31,4	34,6	33,8	32,3	33,1	30,1
<i>Aragón</i>	14,6	20	14,3	16,2	16,5	14,4	13,6
<i>Asturias</i>	18,3	21,9	19,8	20,9	18,4	18,4	12,3
<i>Balears (Illes)</i>	18,1	20,4	15	21,5	18,5	23,6	20,6
<i>Canarias</i>	30,2	32,1	33,2	29	29,1	34,8	31,1
<i>Cantabria</i>	14,2	19,1	17,9	17,5	16,5	17	17,2
<i>Castilla-La Mancha</i>	31,4	30,9	31,3	30	29,8	30,2	27,8
<i>Castilla y León</i>	28,2	28,3	27,1	25,1	23,6	22,1	21
<i>Catalunya</i>	16,8	16,6	15,5	16,4	15,4	16,6	15,3
<i>Comunidad de Madrid</i>	13,7	15,4	15	16,7	17,6	17,2	13,6
<i>Valencia</i>	24,1	23	19,5	19,5	24,2	22	20,1
<i>Extremadura</i>	40,8	37,4	41,4	42	40,9	38,6	38,2
<i>Galicia</i>	27	25,5	26,9	24,3	23,9	23,1	16,8
<i>Murcia, Región de</i>	29,5	28,2	31	29,3	27,1	32,5	29,2
<i>Navarra</i>	14,9	11,5	14,2	10	9,4	9,7	7,3
<i>País Vasco</i>	15,3	14,5	13,5	13,8	12,2	12,7	11,6
<i>Rioja (la)</i>	20,6	21,1	22,6	21,4	21,9	26,5	20,5
<i>C. A. Ceuta</i>	44	38,9	39,9	42,8	41,9	37,8	34,3
<i>C. A. Melilla</i>	:	:	27,9	30,5	30,7	40,5	27,6

Tabla 1. Población en riesgo de exclusión social (% sobre el total): Comunidades Autónomas (Fuente Observatorio Social de España, 2011).

Por tanto, la inclusión o la exclusión no afectan sólo a la escuela, va más allá de los muros de los colegios y es un fenómeno que incumbe a toda la sociedad. En otras palabras, *“la exclusión es pues un problema de alcance mundial, y es, como queremos*

enfaticar, un problema de índole social, no sólo institucional, educativo o familiar (Parrilla, 2002:13). Como más adelante señalamos, hablar de inclusión educativa implica reflexionar sobre cómo están trabajando las escuelas pero supone al mismo tiempo contemplar de qué manera lo que hacemos en los centros educativos contribuye a una sociedad para todos más justa.

De acuerdo con algunos de los trabajos de Fernández Enguita (2001) y Parrilla (2002), bajo la palabra diversidad es posible identificar cuatro ámbitos (clase social, grupo cultural, género y discapacidad) que tradicionalmente han sido objeto de exclusión escolar y social. En general, estos autores afirman que el tipo de respuesta que han recibido los distintos grupos ha sido muy similar, si bien no ha sido paralela a lo largo del tiempo.

La escuela como institución iría tomando forma en un contexto de desprecio y rechazo a la diversidad, lo que la llevaría a controlarla y a combatirla. A la ausencia de respuesta inicial, le seguiría más tarde una forma distinta de organizar las diferencias. La marginación o la segregación supusieron que grandes grupos de personas fueran durante la primera mitad del siglo XX y en el mejor de los casos, sujetos de una respuesta diferenciada en centros paralelos o especiales. De ese modo, las mujeres, las personas con discapacidad, las minorías étnicas o los niños de clase trabajadora irán accediendo a una educación pensada para ellos en contextos de igual modo óexclusivosô para ellos.

La existencia de un sistema educativo paralelo mantuvo y justificó la creación de escuelas diferentes a las ordinarias, esto es, las creadas para los chicos de las clases sociales más desfavorecidas: las escuelas puente, los centros solo para niñas o los centros de educación especial. Obviamente, como señala Parrilla (2002), esas opciones tendrían su correlato social en un conjunto de procesos de exclusión formulados sobre la consideración de la cultura dominante como superior y cualquier desviación como rasgo de inferioridad.

Los años cincuenta y sesenta dieron paso a una serie de reformas en la sociedad y en las escuelas con fines integradores, como respuesta en parte a las demandas de los grupos sociales que hasta el momento habían sido excluidos y segregados. La necesidad de integrar a estos colectivos pasa a primer plano, dando lugar a todo un conjunto de acciones reformistas que afecta a estos sectores de la sociedad antes excluidos. El

intento de incorporación de todos los alumnos, dando igual sus diferencias, en un mismo tipo de escuela fue el factor más relevante de este periodo integrador. No obstante, y a pesar de los cambios, algunos tan importantes como la propuesta de un único currículum para todos, la escuela seguiría articulándose desde una visión de aceptación que no de reconocimiento de la diversidad. La escuela continuará imponiendo la cultura dominante, ajena a los nuevos contextos que se creaban, limitando al acceso y el reconocimiento de la igualdad. Por este motivo, algunos autores se han referido a este proceso como asimilacionista.

A partir de los años noventa surgen nuevas voces que abogan por una transformación profunda de las instituciones educativas. La idea de ir más allá de las simples modificaciones integradoras (Ver cuadro 1) que estaban basadas únicamente en cambios de tipo organizativo o curricular comenzó a tener fuerza y la necesidad de una transformación completa de la estructura de la escuela para responder equitativamente a todos los alumnos empezó a ser reclamada con urgencia. La Conferencia celebrada en Salamanca en 1994 establece la necesidad de una orientación inclusiva y los países participantes acuerdan tomarla como un principio o política educativa. La educación es *óun derecho de todos los niños, de todas las personas, no sólo de aquellos calificados como personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE)* (Parrilla, 2002: 12) y la inclusión educativa está vinculada *óa todos aquellos alumnos que de un modo u otro no se benefician de la educación* (Parrilla, 2002: 12).

<i>Integración</i>	<i>Inclusión</i>
<i>Lo que importa es dónde reciben los niños la educación.</i>	<i>Lo que importa es el proceso de cambio [Ē]. Para reducir las dificultades en el aprendizaje y la participación</i>
<i>Los asuntos relativos a la integración no son problemáticos y no son cuestionados.</i>	<i>La inclusión plantea cuestiones sobre la educación en una sociedad desigual (injusta).</i>
<i>Los profesionales educativos adquieren óhabilidades especialesô: la integración es sólo un problema de extender las habilidades de los profesionales hacia la práctica.</i>	<i>Los profesionales educativos adquieren compromiso: la inclusión comienza con el compromiso de desarrollar servicios completamente accesibles.</i>
<i>La integración se basa en la aceptación y tolerancia de la discapacidad como una tragedia personal y como anormalidad.</i>	<i>Valoración y celebración de la diferencia.</i>
<i>Normalidad e igualdad de acceso: la integración está dominada por los valores dominantes de lo que es normal en las personas y en los servicios.</i>	<i>La inclusión reconoce la diferencia de necesidades en cuanto a género, etnia o discapacidad.</i>
<i>La integración puede ser propiciada, es conducida por profesionales.</i>	<i>La inclusión supone lucha, conflicto: la inclusión se consigue con la negociación.</i>

Cuadro 1. Integración versus Inclusión (Oliver 1996, en Susinos 2005)

Apoyar el desarrollo de sistemas y escuelas inclusivas implica en algunos casos, un cambio de ciento ochenta grados en la dirección de lo que se venía haciendo desde las escuelas y las administraciones para responder a la diversidad. La prioridad no es reunir a todos los niños en un mismo tipo de escuela sino analizar los contextos y reflexionar sobre las transformaciones que la escuela debe hacer para que cualquier niño aprenda y se sienta parte de la misma. Se trata de un conjunto de modificaciones y transformaciones que requieren un cambio de mentalidad por parte de todos, donde el cuestionamiento constante de lo que se está haciendo, el por qué, el cómo y el para qué son una necesidad para poderlo conseguir. Hablar de inclusión requiere trabajo y compromiso por parte de la comunidad educativa (familias, docentes, personal de

administración y servicios,...) y esto se traduce en una búsqueda constante de respuestas que hagan posible que la diversidad del alumnado aprenda y participe como otros iguales en los centros y las aulas a las que acuden. Por tanto, no vale con admitir que algunos alumnos estén en el aula y aceptar que son distintos. Es necesario ir más allá, es decir, hay que trabajar valorando y aprovechando las diferencias, entendiendo que éstas son un recurso educativo en la actividad pedagógica.

Basándonos en todo lo anterior y echando una mirada a nuestro alrededor, podemos afirmar con rotundidad que es necesario seguir hablando de inclusión, clarificar a qué nos referimos para evitar suplantaciones terminológicas y dar a conocer lo que algunos centros están haciendo. De este modo, quizás podamos contribuir a paliar la fuerza con la que algunas posturas conservadoras tratan de imponer de nuevo la separación de los niños y posiblemente la diferenciación de los programas educativos.

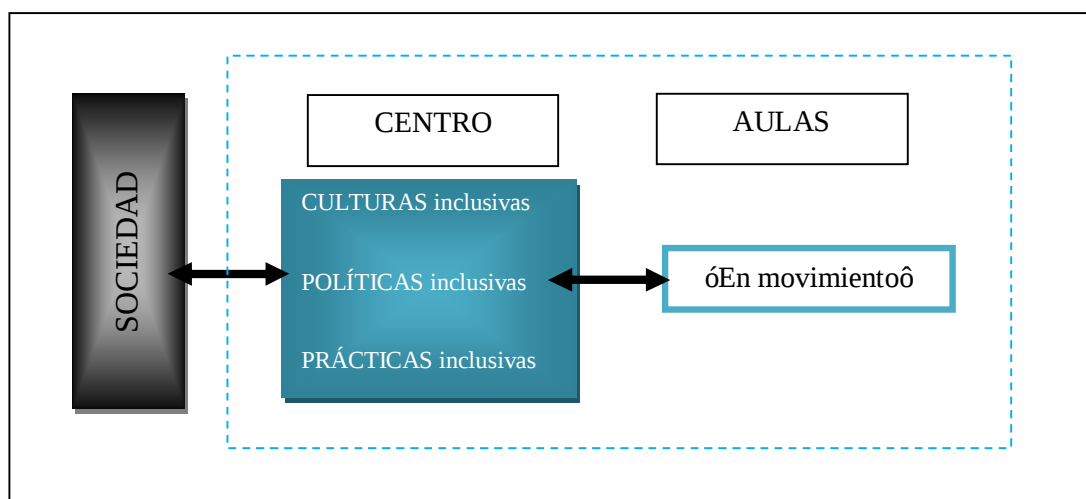
2.2 Conceptualización de inclusión educativa

Es posible encontrar un conjunto amplio de definiciones sobre inclusión que podríamos utilizar de manera complementaria. Si hiciéramos una revisión de esas definiciones observaríamos que unas enfatizan más en unas características que en otras, destacando la idea de principio o de meta deseable. Ahora bien, es posible observar que la mayoría de autores se refieren a la inclusión como un proceso, *“una búsqueda interminable de formas de responder a la diversidad”* (Susinos, 2005: 1) que lleva a las escuelas a una continua y permanente búsqueda de respuestas.

El propósito es ambicioso. *“La inclusión conlleva la idea de participación; la inclusión presta una especial atención a los grupos o individuos con mayor riesgo de exclusión y, finalmente, la propuesta inclusiva es una propuesta de modificación de las culturas, las políticas y las prácticas de las escuelas”* (Susinos, 2005: 1). La propuesta inclusiva no va dirigida en exclusiva y de forma individualizada a determinados elementos o actores que forman parte de la comunidad educativa con el fin de subsanar alguna dificultad en un momento concreto, sino que es un proceso que quiere eliminar toda situación de exclusión en cualquier ámbito de la educación y de la sociedad. La propuesta inclusiva

es: **“un movimiento que desafía y rechaza las políticas, culturas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión”** (Parrilla y Susinos, 2004: 196).

Desde este desafío, la propuesta inclusiva orienta el trabajo de los centros educativos en una doble dirección (Ver cuadro 2). Por un lado, reduciendo las barreras a la participación y al aprendizaje desde las políticas educativas, la cultura escolar y las prácticas pedagógicas; y por otro, adoptando una perspectiva crítica con los diferentes procesos de exclusión que no permiten avanzar en el sentido deseado. Este esfuerzo por acabar con la exclusión que sufren algunos grupos o personas no se traduce simplemente en responder a algunas de las necesidades que tienen los alumnos o en aumentar su participación en la escuela, sino que se incluye también el entender, atender y responder, tanto desde las prácticas como desde las culturas y políticas escolares, a las desigualdades sociales, políticas, económicas y culturales que sufren algunos grupos de personas en la sociedad. Es decir, aumentando la participación de todos y mejorando las estrategias que desde las distintas instituciones (la escuela entre ellas) se vienen haciendo para eliminar la exclusión de la escuela y de la sociedad se conseguirá **“Cambiar la sociedad, cambiando con la sociedad”** (Parrilla y Susinos, 2004: 196).



Cuadro 2. Inclusión escolar/educativa

Es evidente que la escuela debe contribuir al cambio social, debe promover el logro de una sociedad mejor, para que no se produzcan situaciones o procesos de exclusión y para que cada persona pueda participar de la vida pública de una forma democrática. A la vez, las instituciones educativas deben ser capaces de transformarse, de analizar las demandas sociales y de responder a éstas sin olvidar cuáles son sus funciones

fundamentales. Es necesario trabajar desde la cultura escolar o desde las políticas y prácticas educativas para promover el cambio en la dirección señalada. La escuela está en el camino que los alumnos recorren a lo largo de su paso por la sociedad y por ello, las instituciones educativas no pueden obviar de dónde parten las personas que en ella se encuentran y hacia dónde se quiere que vayan. Si hablar de inclusión implica luchar por la defensa de una sociedad más justa y equitativa, las políticas, las culturas y las prácticas pedagógicas deben permitir que las personas puedan funcionar como experimentar que los significados de lo que significa ser ciudadano de pleno derecho.

Es clave que los cambios en la cultura escolar vayan encaminados a establecer unas condiciones en los centros que aseguren comodidad, seguridad, participación, equidad e igualdad para todos sus miembros. De este modo, se podrán construir comunidades educativas donde cada miembro se sienta valorado y participe del proyecto educativo, pueda intervenir y contribuya en la toma de decisiones que afectan a las políticas educativas o a las prácticas pedagógicas.

Los cambios que se han propuesto desde las distintas políticas educativas a lo largo de la historia, con sus consiguientes leyes, han dejado al margen de las decisiones a los centros y sus necesidades. Desde el modelo de inclusión educativa, las escuelas o los centros educativos deben ser el núcleo de las políticas educativas, es decir, desde dónde se trabaje y se apueste por políticas que faciliten los apoyos necesarios para el aprendizaje y la participación y desde dónde se minimicen o hagan desaparecer las posibles barreras u obstáculos.

Tanto desde la cultura de los centros como desde las políticas educativas y las prácticas escolares que tienen en su eje vertebrador la inclusión (ver cuadro 3), quieren que se produzcan dentro de las escuelas una serie de cambios y condiciones que favorezcan el desarrollo de la propuesta inclusiva dentro de los centros y, a la vez, en toda la sociedad. Estas condiciones y cambios parten de las formas de pensar y actuar de los diferentes actores educativos y posibilitan que se puedan crear una cultura, política y prácticas escolares, seguras, cómodas, participativas, igualitarias, equitativas e en definitiva, inclusivas.

Por ello, es necesario **un cuestionamiento continuo de las prácticas y pensamientos** que tienen lugar dentro y fuera de las escuelas, para eliminar cualquier tipo de barrera a

la participación o la aparición de procesos de marginación. Reflexionar continuamente sobre qué se puede hacer para que en un espacio como la escuela no haya ningún elemento, proceso o práctica que provoque situaciones discriminatorias, exige pensar del mismo en cómo lograr que ese espacio sea más participativo para todos. Desde las culturas, las políticas y las prácticas escolares se debe cuestionar el por qué, el cómo y el para qué de lo que se viene haciendo para conseguir respuestas innovadoras que atiendan de la mejor manera posible a las demandas de la diversidad que se les presenta: *la inclusión supone también la entrada de nuevos planteamientos que defienden la capacidad de la escuela y sus profesionales para generar respuestas novedosas y apropiadas para afrontar los retos de la diversidad* (Parrilla, 2002: 22).

Crear CULTURAS inclusivas	<i>Creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.</i>
Elaborar POLÍTICAS inclusivas	<i>Pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.</i>
Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas	<i>Las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado moviliza recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos</i>

Cuadro 3. Culturas, Políticas y Prácticas inclusivas (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw, 2000: 21)

Saber reconocer, valorar y celebrar la diversidad es otro rasgo necesario en aquellos ámbitos que están trabajando desde y por una propuesta inclusiva. En el momento actual, las escuelas y la sociedad son reflejo de las diferencias existentes entre unas personas y otras; los flujos migratorios continuos, las diferencias socioeconómicas o la diversidad cultural son a grandes rasgos, prueba de ello. No obstante, no es necesario acudir a esos ejemplos para hablar de diversidad porque cada persona es distinta de las demás y cada uno de los alumnos que acuden a las aulas son diferentes entre ellos. Por su parte, los docentes y la Administración (con el apoyo de las familias) deben responder a las necesidades que plantea el alumnado, respetando y valorando las diferencias existentes. Trabajar a partir de las diferencias no es una tarea fácil. Es necesario aprender a ver la diversidad como una oportunidad que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje y como un recurso que posibilita formas de trabajo variadas que no dejan a nadie por el camino (Sapon-Shevin, 1999).

Para conseguir que el sistema educativo se transforme y responda a las necesidades que en la dirección que estamos apuntando, es preciso **un mayor compromiso social** de todos los agentes implicados. En primer lugar, de los docentes y otros profesionales educativos. Éstos se encuentran en una posición privilegiada para introducir cambios dentro y fuera de la escuela pero para ello, obviamente, es preciso desechar determinadas actitudes. El conformismo es incompatible con el compromiso con la mejora constante y, por tanto, con la búsqueda de respuestas a las necesidades sociales que continuamente se plantean en las aulas (Ainscow, 2001).

Igualmente, es necesario un mayor compromiso por parte de los alumnos y sus familias, un aumento del sentimiento de corresponsabilidad en relación a lo que ocurre dentro y fuera de las escuelas que les lleve a demandar una mayor presencia y participación en las decisiones que les afectan, directa e indirectamente. En definitiva, entendemos que una mayor implicación hará más fácil el camino que hay que recorrer.

Por último, no podemos olvidar que ese tránsito está marcado por las constantes **negociaciones** que se establecen entre los distintos agentes y en los distintos escenarios en los que el alumno se desenvuelve. Dentro de las aulas el docente tiene la obligación de reconocer, valorar y celebrar las diferencias de su alumnado y de responder a sus necesidades. Por esto, necesita hablar con las diferentes partes implicadas (alumnos,

familias, docentes, administración) el qué, el cómo y el para qué de las prácticas pedagógicas. La negociación, entendida siempre como un proceso de diálogo, ha de permitir poner en juego los intereses de todas las partes implicadas, ha de contribuir a la reflexión sobre lo que se viene haciendo en las escuelas y, al mismo tiempo, al aprendizaje de lo que significa vivir la democracia dentro de la escuela (Ainscow, 2001).

2.3 **Claves** para la inclusión

Hasta este momento hemos justificado la importancia y la necesidad de que los centros educativos se transformen para responder a las necesidades de todo el alumnado y sus familias. Asimismo, hemos hecho referencia a algunas de las características más importantes cuando hablamos de inclusión educativa y lo que implican para los centros y quiénes los integran. Lo que pretendemos en las siguientes páginas, basándonos en las aportaciones de Ainscow (2001), es explorar algunas de las claves necesarias para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas.

Estas claves, tal y como el autor recoge en su trabajo *Desarrollo de escuelas inclusivas* (2001) se sustentan en las aportaciones procedentes de distintos ámbitos del conocimiento (Psicología, Pedagogía y Sociología fundamentalmente) y en diferentes experiencias educativas en muchos centros escolares. Se trata de un conjunto de variables que pueden ayudar a establecer las condiciones necesarias para que se desarrollen prácticas con una orientación respetuosa con las distintas manifestaciones de la diversidad.

A continuación vamos a referirnos a cada una de estas variables, profundizando concretamente en dos de ellas, **Partir de la práctica y conocimientos existentes** y **Utilización de los recursos disponibles**, las que utilizaremos para analizar el tipo de prácticas educativas en un centro educativo de Infantil y Primaria.

2.3.1. Partir de la práctica y los conocimientos existentes

Hace referencia a la utilización por parte del docente de diferentes lenguajes, formas y estrategias de comunicación; al uso de distintos niveles de apoyo y del respeto a los

ritmos de aprendizaje; a la utilización de los tiempos y los espacios de forma que favorezcan la participación; a la creación de un sentimiento de comunidad o al manejo de las ideas que están presentes en el contexto (formas de actuar que permiten planificar y llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje partiendo de los conocimientos previos que sobre un tema tienen los alumnos y que comparten docente y discente). Todo ello con el fin de poder trabajar en la misma clase con un mismo plan de trabajo pero respondiendo a las necesidades concretas de cada uno de los alumnos. Es decir, partiendo de un mismo currículum pero personalizando los aprendizajes y respondiendo a la diversidad presente en el aula.

Además, se trata de una forma de trabajo en el aula que exige al docente partir de la observación y el análisis de sus propias prácticas de enseñanza para reflexionar sobre lo que viene haciendo y tratar de alcanzar prácticas más inclusivas.

- Utilización de lenguajes diferentes y nuevas formas de diálogo.

La educación inclusiva no es un término que utilizamos sin más para sustituir a otros términos anteriores. Como ya explicamos anteriormente, *“la educación inclusiva no es otro nombre para referirse a la integración del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEEs)”* sino que *“implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros”* (Booth et al. 2000: 24). Estamos hablando de una transformación del sistema educativo en general desde la que es necesaria la supresión de todas las barreras con las que se encuentran algunos niños para poder participar y aprender dentro de la escuela. Así pues, la utilización de un nuevo lenguaje centrado en el contexto y en los cambios que sobre éste es necesario introducir, es reflejo de esa transformación que ha de favorecer el cambio de orientación en toda la comunidad educativa. Nos referimos a un cambio en profundidad en el que el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) es sustituido por *“el de barreras para el aprendizaje y la participación”* (Booth et al. 2000: 25) y donde las deficiencias del niño dejan de ser las protagonistas para ocuparnos de las limitaciones que generan los contextos en su interacción con los alumnos. La terminología empleada por los docentes en sus aulas y en los centros en los que trabajan a la hora de hablar con/de sus alumnos con otros compañeros o las familias es un factor muy importante. El lenguaje que usamos es reflejo de lo que pensamos y obviamente, el uso apropiado de un

lenguaje inclusivo es reflejo de una opción también inclusiva que ha de contribuir a cambiar algunas de las dinámicas establecidas.

Otro aspecto relevante son las distintas formas de comunicación e interacción que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa. Aunque sabemos que no ha sido siempre así en todos los centros educativos, tradicionalmente algunos de los problemas han estado y están relacionados con el tipo de relaciones e interacciones que entre los miembros de la comunidad educativa se establecen. Se trata de interacciones y relaciones construidas desde la visión de unos pocos con el estatus y el conocimiento necesario que excluyen otras formas de pensar y organizar la escuela. Los tipos de relaciones que se establecen en los centros han estado y están muy condicionadas por estas formas de comunicación en las que los alumnos esperan a ser órellenosô de conocimientos por sus docentes, los maestros esperan los conocimientos de los especialistas para solucionar sus problemas y las instituciones educativas son una especie de sistema impermeable ajeno a los contextos y las personas que lo rodean, incluidas las familias.

Las nuevas demandas sociales plantean nuevas necesidades a los centros educativos. Estas nuevas demandas obligan a los centros a buscar y encontrar nuevas formas de pensar la escuela y las relaciones que en ella se establecen, si realmente se quiere responder a la diversidad. Es decir, relaciones cimentadas en relaciones de colaboración y cooperación entre los profesionales (Parrilla, 1996; Duran y Miquel, 2003), las familias (Lojo, 2004) y el alumnado (Duran y Miquel, 2003; Pujolàs, 2006, 2008) en las que se reconocen las aportaciones de los demás (también del alumnado) y en las que se encuentran soluciones conjuntas a problemas compartidos.

- Saber respetar los ritmos de aprendizaje, utilizar los tiempos y espacios con orientación inclusiva y conocer cómo crear el sentimiento de comunidad.

Aunque el agrupamiento de los alumnos en los centros viene realizándose fundamentalmente en base al criterio edad, sabemos que los ritmos de aprendizaje de éstos son muy distintos y que uno de los retos más importantes que tiene el profesorado es cómo responder a las diferencias existentes y cumplir con las exigencias de la Administración.

Desde el modelo de educación inclusiva, uno de los principales retos que la escuela tiene es *ódesarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los estudiantes, incluso a los que tienen alguna discapacidad grave* (UNESCO 1995; en Pujolàs, 2006: 6). Es necesario que se respeten los ritmos de aprendizaje de los niños y, por tato, que las prácticas pedagógicas que se lleven a cabo, los contenidos trabajados y los tiempos establecidos sigan una línea paidocéntrica; es decir, que la actividad de enseñanza-aprendizaje parta de los intereses del niño y tenga en cuenta su nivel de madurez, lo que hará posible que el alumno perciba como asequible la realización de las tareas (aunque necesite ayuda) y se sienta motivado hacia el aprendizaje.

Respetar los ritmos de aprendizaje desde un modelo de escuela inclusiva significa adecuar los distintos periodos de enseñanza a lo que necesita un alumno para aprender y adecuar los diferentes contenidos y procesos que se dan en el aula a sus capacidades personales y a las circunstancias que lo rodean. Es fundamental tener en cuenta que todos los niños traen consigo un bagaje diferente y que la escuela debe ser capaz de contemplar, considerar y valorar en qué condiciones llega el alumno y cómo aprende: *ótodas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por lo tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, en lugar de que cada niño se adapte a unos supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y a la naturaleza del proceso educativo* (UNESCO 1995; en Pujolàs, 2006: 6). Obviamente, este planteamiento encuentra un escollo importante, la imposición de un currículum oficial impuesto por la Administración y desde el que parece haber poco espacio para las diferencias.

Claro está, no podemos olvidar que trabajar con una orientación inclusiva implica mucho esfuerzo e inversión de tiempo y recursos. Como señala Sapon-Shevin (1999), *óla creación de clases que hagan sitio y respeten a todos los niños y todas sus diferencias constituye un reto que exige tiempo* (pág. 53). La respuesta a la diversidad exige tiempo para reflexionar sobre lo que vale la pena enseñar y que los alumnos aprendan, tiempo para trabajar con otras personas y tiempo para planificar y evaluar el uso que hacemos de los recursos, entre los que se encuentran el tiempo y el espacio escolar.

Parrilla (2004) defiende un tipo de *óespacio instructivo* para todos en el que la exclusión no tenga cabida. Se trata de espacios en los que se parte de un compromiso, la búsqueda constante de la mejora *óporque el aprendizaje es un derecho* y en los que se introducen continuos cambios con el fin de buscar y eliminar cualquier barrera al aprendizaje y a la participación. Quizás seamos aventurados con esta afirmación pero creemos que la clave estaría en pensar *óqué es lo que está al servicio de qué*; es decir, si es la idea de escuela para todos y la posibilidad de que todos los niños aprendan en escuelas ordinarias el elemento fundamental desde el que pensar en lo que venimos haciendo y, por tanto, desde el que planificar los espacios escolares y el tiempo o al revés, son el aula-clase o los horarios aprobados al inicio de curso los que deben determinar lo que hacemos en la escuela. Como señalan algunos autores (Aisncow, 2001; Sapon-Shevin, 1999; Parrilla, 2004) son necesarios momentos y lugares para la reflexión, la calma, el encuentro; dónde se hable de las dificultades, de los problemas, de las diferencias y de las posibilidades; dónde se planteen los intereses e inquietudes de los alumnos, de manera que sea posible crear un sentimiento de comunidad dentro del aula y del centro.

Para poder crear este sentimiento de comunidad, también con el alumnado, es necesario que tengan lugar dentro de la institución una serie de cambios que permitan a sus miembros sentirse e identificarse como comunidad. De este modo, se plantea que los resultados académicos no son la única, ni la principal preocupación de los docentes a la hora planificar y desarrollar las actividades en el aula. Emerge además la necesidad de que todos se sientan parte y sepan que tienen los mismos derechos. Por tanto, los docentes deberán planificar prácticas educativas con este fin, actividades con las que se refuerce la idea de pertenencia a un grupo (definición conjunta de las normas de clase, realización de actividades al servicio de la comunidad en la que viven los alumnos, etc.).

El tipo de actividades propuestas deben incitar y animar a todos los niños a participar en ellas y, por tanto, deben conectar con sus intereses y sus necesidades. Es más, éstas deben ser capaces de ayudar a los alumnos a pensar e implicarse en situaciones que aún no afectándoles directamente, tienen que ver con otras personas próximas y con los contextos de los que forma parte, lo que les ayudará a reconocerse como actores sociales de su comunidad. En palabras de Parrilla (2004), *ósentir que interviene en su*

medio y que es reconocido como asegurándose con ello el derecho de desarrollar la propia identidad individual en el seno social de la comunidad y no fuera de ella (pág. 2).

Ahora bien, para que el alumnado se sienta parte de la comunidad, sienta que pertenece al aula y al centro en el que aprende, es necesario que sepa que sus diferencias se respetan, valoran y son fuente de riqueza en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello es necesario que en la planificación de las prácticas pedagógicas se tengan en cuenta las posibles barreras y también los apoyos existentes dentro del aula. No se trata de diseñar actividades individuales o grupales desconectadas entre sí, ajenas unas de otras, sino de planificar actividades que formen parte del currículum con el compromiso de construcción conjunta de comunidad, a lo largo de todo el proceso educativo y con las distintas personas implicadas.

- Utilización de conocimientos e ideas que estén presentes en un contexto.

La planificación y desarrollo de las prácticas pedagógicas debe partir de los intereses y conocimientos de los niños si hablamos de escuelas con una orientación inclusiva. El contexto que rodea al niño es la fuente de muchas de sus inquietudes y, por tanto, éste debe estar en la base de los planteamientos educativos.

La escuela tiene entre sus funciones principales preparar a los alumnos para la vida, desarrollando sus potencialidades, lo que en ningún caso puede convertirse en una actividad técnica que busca una socialización irreflexiva y una adquisición mecánica de conocimientos y valores. Esto significa que los docentes deben tener en cuenta en todo momento cuál es la procedencia de sus alumnos y cuáles van a ser los contextos futuros en los que se tendrán que desenvolver, lo que en ningún caso defendemos se sitúa bajo planteamientos utilitaristas e instrumentalistas.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen que ser significativos y funcionales. Desde las escuelas debemos partir, por un lado, de los conocimientos que los niños ya tienen para construir a partir de lo aprendido y, por otro, debemos trabajar con el propósito de que vayan adquiriendo una mayor autonomía personal y social.

2.3.2. Las diferencias como oportunidades de aprendizaje

Como ya señalamos, la escuela fue pensada para algunos alumnos, para los chicos de clase social alta. La incorporación progresiva de las chicas, de los chicos y chicas de clase sociales trabajadoras, pertenecientes a otros grupos sociales y económicos y con otras formas de interpretar los acontecimientos sociales que nos rodean ha sido muy posterior y sin que haya supuesto grandes transformaciones en la escuela. De hecho, podríamos decir que algunos de los grupos o colectivos fueron capaces de ir adaptándose a las exigencias y demandas de la escuela, mientras que otros han permanecido en ella con más o menos éxito. En cualquier caso, la escuela no ha sido capaz de reconocer en esas diferencias una oportunidad para el cambio (Parrilla, 2002) y tiene enormes dificultades para utilizar esas diferencias como elemento para la realización de aprendizaje en las aulas al servicio de la comunidad. Las diferencias en muchas situaciones escolares han sido interpretadas como un problema para el aprendizaje y han llevado a la formación de grupos y subgrupos que han afianzado aún más la visión negativa de algunas de esas diferencias (Martínez, 2005). Concretamente, nos referimos a los grupos de educación especial o a los de diversificación curricular.

Sin embargo, el uso de variedad de recursos, la creación de atmósferas de apoyo, la diversificación de los contenidos, la flexibilidad organizativa y la incorporación de las diferencias como elemento de aprendizaje son, entre otras, algunas de las herramientas que reducen las barreras al aprendizaje y la participación en los centros y las aulas.

2.3.3. Examinar los obstáculos o barreras a la participación

Los docentes tienen que conocer, analizar y reflexionar sobre sus prácticas educativas con la intención de localizar y suprimir las barreras a la participación del alumnado. En este marco, es importante señalar algunas cuestiones. En primer lugar, que bajo el epígrafe de participación del alumnado, tal y como señala Susinos (2009), nos encontramos un continuo de experiencias en las que el papel que juegan niños y adultos pueden variar sustancialmente y, en segundo lugar, que cuando se habla de participación se piensa y se tiene en cuenta sólo a algunos alumnos (Susinos, 2009; Haya, 2011).

Desde un modelo de educación inclusiva, la participación no puede estar al servicio de los intereses de unos pocos y no puede obviar las necesidades que rodean a algunos

alumnos en particular. La escuela debe ser capaz de pensar y articular mecanismos que permitan al alumnado tomar decisiones en relación a las cuestiones que les afectan y debe ser capaz de buscar espacios dónde todo eso tenga lugar. Estudiar, analizar y debatir sobre qué se está haciendo en la escuela y cómo, puede significar mejoras en la atención y participación de los alumnos. Los procesos de documentación pueden ayudar a detectar los apoyos y barreras a la participación dentro de las instituciones educativas y nos darán la oportunidad de compartir y mejorar nuestras prácticas educativas.

2.3.4. Utilización de los recursos disponibles (personales y materiales) para el aprendizaje

Fomentar el desarrollo de la interdependencia positiva o estimular mediante distintas actividades la cooperación en el alumnado estará condicionado en alguna medida por cómo se utilicen los recursos. Como señala Ainscow (2001), la destreza en el uso y dinamización de los recursos personales y/o materiales de los que disponen los centros va a ser clave para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas.

- Utilización de los recursos personales (apoyo de las familias, apoyo entre iguales, apoyo entre docentes) dentro del aula.

Toda práctica pedagógica pone en juego una serie de elementos personales y materiales. La forma de utilizar y organizar los recursos en los centros debe atender a las demandas de la Administración al tiempo que responde a las necesidades de los centros, los docentes, los alumnos y las familias. Es decir, desde los centros es necesario organizar los recursos de manera que se cumpla con el currículum prescrito al mismo tiempo que se persiguen los principios ideológicos y metodológicos que marcan los proyectos del centro. Sin olvidar, las intenciones y necesidades docentes, las cuales se presupone que deben ser coherentes con lo que la Administración y el Centro en particular definen como importante y sin descuidar las demandas y las necesidades de los alumnos y sus familias. En definitiva, un panorama complejo en el que se cruzan intereses distintos que no siempre facilita la consideración de recurso a las familias o los iguales.

Desde un marco educativo inclusivo, las personas con un recurso fundamental en los procesos de aprendizaje y participación. En particular, estamos hablando de la consideración del niño como centro del proceso de aprendizaje, la participación de las

familias en los centros o la colaboración entre los profesionales que trabajan en los centros.

En relación con las familias, éstas son una pieza fundamental de la comunidad educativa. La democracia como principio orientador en la escuela defiende la participación activa y efectiva de las familias en los espacios y tiempos escolares. De entre los muchos motivos que hay para que la familia ótraspaseô los muros escolares, es posible apuntar seis razones fundamentales (Lojo, 2004):

1. Escuelas y familias comparten el mismo objetivo: la educación de los niños.
2. La relación familia-escuela proporciona al niño/a seguridad y motivación.
3. La familia aporta información muy importante al equipo docente.
4. La colaboración centro-familia permite modificar o perfilar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. La experiencia y los conocimientos previos de los padres son muy útiles para el centro.
6. La participación activa de los padres en la escuela proporciona aprendizajes recíprocos tanto a los padres como a docentes y resto de la comunidad educativa.

Según Ainscow (2001) es posible hablar de distintos niveles de implicación de las familias en los centros educativos. Así es posible hablar de un primer nivel en el que la relación establecida entre el centro y familias está basada en el intercambio de información básica, en torno al niño o de carácter general. En este tipo de participación la familia tiene un papel pasivo, es más bien receptora de las propuestas del centro.

Por otro lado, en un segundo nivel es posible hablar de una intervención directa de los familiares de los alumnos en el centro. Esta interacción tiene un carácter más estable y forma parte de los principios metodológicos del centro y de la metodología de trabajo de los docentes. Es en este segundo nivel en el que pensamos cuando hablamos de escuelas y aulas inclusivas.

En los centros inclusivos se requiere que la familia participe en la vida escolar de una manera colaborativa. Al igual que del resto de personas de la comunidad educativa, de las familias se espera una actitud activa, como promotora y cómplice de los cambios que pueden tener lugar en el centro.

Asimismo, y como ilustra el siguiente ejemplo, el alumnado tiene también un papel fundamental:

“No hace mucho, un profesor de Historia [Ē] había planeado una clase concreta [Ē] supone el empleo de pequeños grupos de expertos, cada uno de los cuales estudia por separado unos textos relacionados con los temas generales de la lección. Después, se forman nuevos grupos, en los que haya, al menos, un miembro de cada ógrupo expertoô que ha de poner en común su material. Cuando llegó a clase, el profesor se sorprendió al descubrir que el ayudante que solía acudir para ayudar a un niño sordo a comunicarse, estaba ausente. [Ē] Su evaluación no sólo recogió el éxito de la clase a la hora de facilitar el aprendizaje a todos los alumnos, sino también el hecho de que había sido la primera ocasión en la que el alumno sordo parecía haber participado plenamente. Está claro que los procesos sociales de la clase, cuidadosamente planificados, habían suscitado oportunidades de que los demás alumnos superaran los obstáculos a la comunicación que, en clases anteriores, habían dejado marginado a este alumnoô (Ainscow, 2001:100).

El apoyo de los alumnos con más conocimientos o habilidades en un área a otros iguales, el diálogo entre iguales, el uso de las propias experiencias en la resolución de conflictos o problemas son, entre otros, algunos de los ejemplos que ilustran formas de actuar que facilitan la participación y reducen las barreras que hasta el momento han impuesto algunas prácticas docentes (por ejemplo, apoyo fuera de las aulas para algunos alumnos).

Por último, no podemos obviar que en una escuela en la que se está trabajando desde y por la inclusión los docentes deben trabajar conjuntamente (Cuadro 4). Esto no sólo es necesario si para reforzar el sentimiento de pertenencia a una comunidad sino que se convierte en un ejemplo para el alumnado y las familias.

Obviamente, para ello son necesarios espacios y tiempos para que los docentes puedan dialogar y compartir conocimientos a partir de su propia experiencia y de sus prácticas en el aula.

Al mismo tiempo, implica que el aula deja de ser el reducto del tutor y las situaciones con las que se encuentra en el aula, sus problemas. *“Un aspecto significativo de las formas de organización escolar que hemos heredado de nuestros predecesores es que muchos profesores tienen muy pocas oportunidades o ninguna de considerar con detalle cómo se enfrentan sus colegas a los retos cotidianos de la vida en el aula. Esta tradición de aislamiento impide, más que ninguna otra cosa quizá que los docentes*

corran riesgos que parecen esenciales para crear una pedagogía más inclusiva⁶ (Ainscow, 2001: 107).

Interdependencia positiva	<i>Todos los miembros del grupo se sienten mutuamente conectados para la consecución de un objetivo común, de manera que, para que el grupo tenga éxito, todos los individuos tienen que lograr también el éxito.</i>
Responsabilidad individual	<i>Cada miembro del grupo tiene la responsabilidad de demostrar sus aportaciones y su aprendizaje.</i>
Interacción cara a cara	<i>Los miembros del grupo se encuentran próximos y mantienen un diálogo que promueve el progreso continuo.</i>
Habilidades sociales	<i>Suponen la utilización de destrezas de interacción que hacen que los grupos funcionen con eficacia (p. ej., respeto de los turnos de intervención, estímulo, escucha, ayuda, clarificación, comprobación de la comprensión, prueba).</i>
Seguimiento del proceso	<i>Los miembros del grupo valoran sus esfuerzos de colaboración y la mejora en la consecución de los objetivos.</i>

Cuadro 4. Características del trabajo colaborativo (Johnson y Johnson, 1994; en Ainscow, 2001: 101)

- La utilización de determinados recursos materiales

El libro de texto no es el único recurso material con el que cuentan los maestros a la hora de realizar sus prácticas pedagógicas. Es más, la mayoría de las veces, el tipo de uso (exclusivo) de este recurso deja la respuesta que se da a los alumnos muy lejos de poder llegar a satisfacer sus necesidades. Un proceso educativo en el que la utilización de los recursos materiales sea coherente con el resto de las formas de actuación que se han venido mencionando implica una transformación del tipo de recursos que se utilizan y de cómo se utilizan.

Trabajar bajo un modelo de escuela inclusiva conlleva la apertura al mundo por parte de las instituciones educativas. Esta apertura también atañe a los tipos de recursos que se utilizan en los procesos pedagógicos y nos obliga a pensar en otros contextos (museos,

galerías, parques, etc) y otros materiales (desechables, tecnológicos, materiales, etc) que se adecuan a los contenidos y los propósitos que la práctica pedagógica busca.

Es más, cada alumno puede aportar recursos que enriquezcan los procesos de aprendizaje ya sea a través de la elaboración de materiales propios, la entrada en el aula de cosas personales o la construcción conjunta con otros. De nuevo estrategias que visibilizan el valor de lo que significa trabajar desde la diferencia.

2.3.5. Utilización de un lenguaje de la práctica

El docente debe desarrollar las destrezas necesarias para que su práctica educativa se modifique y reconstruya y responda a las necesidades de sus alumnos y del contexto en el que se encuentra. Para esto, para entender su práctica, la observación y el análisis de su actividad van a ser fundamentales (Ainscow, 2001).

Las técnicas de observación y de registro de la práctica tienen una gran relevancia dentro del ámbito docente ya que estimulan el diálogo sobre los detalles importantes de la práctica en el aula. Por tanto, no se trata de observar y registrar sin más, sino que lo observado sirva para a través del diálogo y la crítica constructiva para repensar, corregir o mantener algunas de nuestras prácticas pedagógicas. Como señala Ainscow (2001), *“la tarea de hacer avanzar las cosas consiste más bien en hallar el modo de hacer un uso mejor de los conocimientos y destrezas que ya poseen [los docentes], incluyendo la de trabajar juntos, a menudo en estado de letargo, para inventar nuevas posibilidades que permitan superar los obstáculos que se oponen a la participación y al aprendizaje”* (Ainscow, 2001: 86).

Abogando por el cambio en las instituciones educativas, es necesario apostar por una reconstrucción de las tradicionales formas de organización escolar en el sentido de que es necesario encontrar y crear lugares y tiempos para la reflexión y el diálogo. Es decir, espacios que nos impulsen a *“correr riesgos”*, que nos permitan poner en común los muchos conocimientos, destrezas y actitudes que se acumulan desde la práctica.

2.4 Barreras o apoyos

Hasta aquí hemos hecho referencia a algunas de las claves importantes en el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. En algunos momentos y con la intención de clarificar a qué nos referíamos, hemos hecho alusión a cómo algunos aspectos o características de esas claves podían ser una ayuda o un obstáculo para el desarrollo de centros o de aulas más inclusivas. Llegados a este punto, y considerando que ambos conceptos son claves para la comprensión del modelo de educación inclusiva, es necesario clarificar a qué nos referimos cuando hablamos de apoyos y de barreras.

Así pues, óse considera apoyo o apoyo pedagógico desde una orientación inclusiva como todas las actividades que aumenten la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado (Booth et al. 2000: 23). Ahora bien ese apoyo no se concibe como una actividad directa sobre un alumno en particular, sino que abarcaría todo el conjunto de estrategias, formas de actuación, actividades que recaen sobre la escuela mejorándola y, consecuentemente, mejoran la respuesta que se da al alumnado.

De igual forma, desde una orientación inclusiva, el uso de determinadas estrategias, formas de interacción u organización social son un obstáculo para el aprendizaje y la participación de los alumnos, los docentes y las familias y, consecuentemente, para el desarrollo de escuelas acogedoras con la diversidad. Frente a lo que había venido ocurriendo hasta el momento, pasamos de señalar al niño como responsable de los problemas de aprendizaje para señalar las deficiencias del contexto y las trabas que éstas plantean en la interacción con el alumnado.

En definitiva, son necesarios cambios en las escuelas si realmente queremos que todos los alumnos aprendan y participen, para lo que es necesario un cambio de orientación en las formas de pensar y de actuar de los que conformamos las distintas comunidades educativas.

3. Aproximándonos a la realidad de un centro educativo

3.1. Introducción

El *propósito general* de este proyecto de investigación es conocer y comprender de qué manera viene dando respuesta a la diversidad del alumnado el CEIP Vital Alsar. Como ya señalamos inicialmente, este trabajo surge de la necesidad del centro educativo de documentar las prácticas que vienen realizando (y cómo éstas responden en mayor o menor medida a la diversidad del alumnado) y el interés de quién realiza este trabajo por conocer y profundizar en las formas de organización y las dinámicas que desarrolla un centro con una clara orientación inclusiva.

Podríamos decir que la realización del trabajo es para mí, como investigador, una *óventana* desde la que conocer y profundizar en la complejidad del fenómeno educativo y para el centro (espero pueda llegar a ser) una *ópuerta abierta* para continuar pensando sobre lo que en él se viene haciendo, a partir de lo compartido con el investigador. Esto último nos lleva a pensar en términos de cambio y mejora porque *ósi no se reflexiona, se indaga o se investiga sobre lo que se hace de forma cotidiana pocas posibilidades existen de que se modifique un patrón de comportamiento* (Tójar, 2006: 152).

3.2. La investigación cualitativa

En un estudio como éste que intenta interpretar y comprender lo que ocurre dentro de una institución educativa es necesario seguir un proceso de indagación cualitativo. *óLa investigación cualitativa se considera un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio. La intención de los investigadores se centra en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismo* (Pérez, 1994: 219). Este tipo de proceso indagador permite promover la participación constante, tanto del propio investigador como del resto de protagonistas involucrados en la investigación, de forma que todos sean co-investigadores en dicho proceso. Además los trabajos que se enmarcan dentro de este

paradigma siguen un procedimiento riguroso y sistemático que van de lo particular a lo general y en el que todo está relacionado, permitiendo al investigador comprender y valorar los diferentes objetos de estudio desde el mayor número de perspectivas posibles.

Otros rasgos de este estudio que lo enmarcan dentro de la investigación cualitativa son las técnicas utilizadas en la recogida de información o algunos de los instrumentos utilizados por el investigador durante el trabajo de campo: observaciones, entrevistas, grabadoras o la cámara de fotos son sólo algunos ejemplos que permiten enmarcar este estudio dentro del ámbito de lo cualitativo. A partir de estas técnicas e instrumentos se consigue la información que describe de la forma más detallada posible y desde el mayor número de perspectivas posibles la realidad estudiada.

Además de la variedad de técnicas utilizadas, quisiéramos mencionar otro conjunto de características genéricas (Ver cuadro 5) inherentes a cualquier proceso que esté dentro del ámbito de lo cualitativo. La investigación cualitativa estudia al ser humano desde su propia perspectiva. Es además, un proceso en el que no vale con aplicar una serie de técnicas, procedimientos o habilidades aprendidos de antemano, sino que es necesario poseer un talento que permita al investigador saber moldear e improvisar durante todo el proceso de investigación, dependiendo de sus cualidades personales y de las necesidades del estudio. Hay que destacar que *“La investigación cualitativa no pertenece a una disciplina concreta”* (Tójar, 2006: 145) sino que requiere una actitud diferente por parte del investigador. Es decir, que posea unos conocimientos mínimos en otras áreas y que, a su vez, tenga una actitud de cuestionamiento constante y de búsqueda.

Asimismo, hay que señalar que el investigador cualitativo cuando comienza un estudio adquiere voluntariamente un compromiso con las personas implicadas en dicho estudio, ya que su trabajo posibilitará la mejora de sus condiciones personales y sociales. Otra de las características más representativas de la investigación cualitativa es el amplio abanico de métodos y estrategias que en ella se utilizan. En parte, esto es debido a que en este tipo de investigación se juntan métodos de diferentes disciplinas, métodos que vinculan a varias disciplinas y, por último, métodos de la propia investigación cualitativa.

Humanística	<i>Porque se ocupa del ser humano desde la perspectiva del ser humano.</i>
Arte	<i>Porque no se trata de aprender simplemente una serie de habilidades, realizar este tipo de investigación requiere tener una visión del mundo, un talento creativo, ser receptor y trasmisor de emociones y todo ello desde una perspectiva estética, emocional e intelectual.</i>
Transdisciplinar	<i>Lo cualitativo requiere una actitud abierta de cada investigador, y una formación mínima en, otras disciplinas</i>
Compromiso ético con la mejora	<i>Un compromiso por la mejora de las circunstancias personales y sociales de las personas de los contextos investigados.</i>
Pluridad metodológica	<i>De la que hace gala la investigación cualitativa.</i>

Cuadro 5. Características genéricas de la investigación cualitativa (Tójar, 2006: 145)

Sea cuáles sean las estrategias metodológicas usadas, la investigación cualitativa busca una clase de conocimiento particular, el que se construye en el día a día de las personas, por medio de sus experiencias vividas y basándose en los conocimientos propios del investigador como en los de otros investigadores. Este tipo de conocimiento que se quiere conseguir tiene una serie de características (Ver cuadro 6) que lo determinan como conocimiento cualitativo (Tójar, 2006).

Incluyente	Histórico	Contextual
Construido	Provisional	Racional/Irracional
Reflexivo/Implícito	Multimetódico	Sistemático
Fáctico	Holístico	Subjetivo/Intersubjetivo

Cuadro 6. Características del conocimiento cualitativo (Tójar, 2006: 150)

La investigación cualitativa también pretende tener en cuenta la sabiduría popular o el sentido común, es decir, que no se excluya ningún tipo de conocimiento por no tener un origen supuestamente científico. Debe ser una construcción de conocimiento en que se

tenga en cuenta de dónde se viene y hacia dónde se va, en el que se pueda reformular o reconstruir lo que ya viene dado. A la vez se debe ser consciente de que el propio saber que se genere es de carácter temporal y se reformulará o reconstruirá de nuevo en el futuro. No se quiere hacer generalizaciones, va dirigido a un contexto concreto en un momento concreto. Este tipo de saber se construye por medio del análisis racional tanto del investigador como del resto de participantes en el estudio, parte de la reflexión conjunta de todos. En esta construcción se explicitan también aquellos saberes tácitos que nos podemos encontrar, es labor del investigador hacer que todos los conocimientos que se puedan dar en un proceso investigador sean explicitados y tenidos en cuenta. Por ello, es necesaria la utilización de variedad de procedimientos que nos permitan obtener los diferentes saberes de sus distintos orígenes. El conocimiento que se quiere construir tiene su origen en los pensamientos y las acciones de las personas que son investigadas, los hechos son parte de la realidad objeto de estudio que se quiere comprender. Es en este marco en el que se inscribe nuestra investigación.

3.3 Diseño de la investigación cualitativa

Quisiéramos empezar señalando que los trabajos de investigación de corte cualitativo siguen diseños idiosincrásicos de investigación y procesos muy diferentes en función de los orígenes del trabajo, de las técnicas de investigación utilizadas o del grado de participación de los distintos actores de la investigación. No obstante, esto no es incompatible con un proceso indagador en el que se diseñan y planifican un conjunto de pasos que habrán de permitir al investigador que sus acciones tengan en todo momento la orientación deseada. Durante toda la investigación se está continuamente tomando decisiones y elecciones, que en muchas ocasiones producen cambios en el desarrollo de la investigación. Este proceso indagador no es lineal. Se trata más bien de un proceso que va y viene, que se reconstruye de forma que pueda adaptarse a las circunstancias que determinan la realidad objeto de estudio. En palabras de Tójar (2006) *“la investigación cualitativa no es lineal, sino recurrente, no se puede predeterminar, sino que es emergente”* (pág. 178).

Nuestro trabajo de investigación, al igual que otras investigaciones de la misma tipología, se ha llevado a cabo la cumplimentación de una serie de etapas o fases:

- *Exploratoria y de revisión:* en esta etapa el investigador elige su tema o el tema le elige a él y se identifica el problema. Es una fase de cuestionamiento, documentación y de las primeras selecciones y reflexiones.
- *Fase de planificación:* conlleva la selección del escenario de investigación y las estrategias que se van a poner en juego considerando la naturaleza y el propósito del estudio. Es la etapa en donde se empiezan a formalizar las primeras reflexiones hechas sobre el tema y donde se establecen las primeras líneas directrices que va a seguir el investigador en los inicios de su entrada en el escenario.
- *Fase de gestión: entrada en el escenario, recogida y análisis de información.* En esta etapa aumenta la exhaustividad y profundidad de la documentación, implica la negociación del acceso por parte del investigador al contexto o contextos en los que se encuentran los participantes, la selección de aquellos que van a formar parte del proceso, la definición de roles, de las estrategias de recogida de información y de la definición de las técnicas de análisis. En este estadio se realiza el duro trabajo de campo donde se recogen y analizan los datos para la elaboración de un informe.
- *Fase de cierre:* se toma la decisión de retirarse del escenario y finalizar la recogida de información. Se negocia la retirada justificada del escenario, se redactan los informes para dar a conocer el trabajo realizado, se negocia con todas las partes implicadas el fin de la investigación y se comienza a preparar la difusión de la información.

Obviamente, y como ya hemos señalado no se trata de un proceso lineal, de un conjunto de fases que se suceden sin más sino de reconstrucción constante.

3.3.1. Proceso de recogida de la información

Las técnicas cualitativas de obtención y producción de información y conocimiento son los instrumentos que el investigador posee para poder acceder a los datos y hechos de la realidad objeto de estudio. Con dichas herramientas el investigador se introduce en el

contexto de estudio y comienza a construir informaciones a partir de su propio trabajo y de las interpretaciones de las personas participantes en el estudio.

La figura del *investigador* es clave en la construcción de informaciones y conocimientos. El hecho de ser capaz de obtener simultáneamente diversas informaciones de distintos orígenes, el saber utilizar las diferentes técnicas de recogida de información (porque la utilización de un método de forma separada o exclusiva no tiene ninguna utilidad en un estudio cualitativo) o el poseer una visión holística que le permita concebir todo el proceso de investigación en su globalidad y no por partes, le da la posibilidad de tener una visión en conjunto del proceso investigador y de las técnicas empleadas en él. Por ello, nos atrevemos a afirmar que en esta construcción de conocimiento el investigador es nuclear en un proceso de toma de decisiones constante en función de las necesidades y circunstancias del contexto objeto de estudio, ya sean éstas explícitas o implícitas.

En este estudio, para recoger las interpretaciones que hacen sus protagonistas a la vez que reflexionamos sobre lo observado, construyendo de esta manera un nuevo conocimiento, se utilizará la *observación participante*. Ésta permite comprender la situación estudiada a la vez que el investigador se curte y adquiere experiencia en su utilización. Es importante señalar que la técnica busca la reflexión sobre el propio fenómeno estudiado y no, como en ocasiones es utilizada, confirmar o desmentir afirmaciones previas. Otra razón de su aplicación es que se puede realizar de una forma abierta, es decir, mientras todos los participantes son conscientes de que se les está observando.

Por otro lado, la necesidad de realizar *entrevistas cualitativas* a los participantes de la investigación viene justificada por el nivel de profundización que éstas permitirán alcanzar sobre el objeto de estudio, penetrando en los temas más importantes y realizando una indagación más exhaustiva en las percepciones e interpretaciones que los protagonistas hacen. Es además una técnica abierta a las circunstancias del momento y a las características de las personas entrevistadas y del entrevistador. Su carácter flexible y dinámico son los rasgos que la otorgan una gran aplicabilidad en los diferentes contextos y con los distintos protagonistas.

La utilización de *técnicas documentales* también será necesaria en una primera aproximación al fenómeno objeto de estudio al permitirnos conocer los nombres y cargos que ocupan las personas que participan, el funcionamiento de algunos órganos escolares o la importancia que tienen algunos elementos en el centro. Esta información ayuda a comprender e interpretar la globalidad del fenómeno estudiado.

Otro medio que constituye un apoyo fundamental para un investigador en cualquier estudio actual es la *fotografía*. Por un lado, permite corroborar visualmente lo que alguien dice, y por otro lado, registra los procesos sociales de cambio que surgen dentro de algunos contextos, como los centros educativos.

En la investigación que hemos realizado hemos utilizado toda esta variedad de técnicas para la recogida y el análisis de la información con el fin de poder comprender e interpretar las informaciones recogidas. La combinación de las técnicas nos permitirá dar a conocer los hechos, explícitos e implícitos, que suceden en la realidad estudiada desde diferentes percepciones e interpretaciones de los participantes, investigador incluido.

Antes de pasar a detallar la temporalización del trabajo de investigación, es importante señalar que una constante al trabajo ha sido la reflexión por parte del investigador sobre las decisiones que se iban adoptando, sobre el por qué y el para qué del proceso de recogida y análisis de los resultados. Este proceso de reflexión continuo responde a una visión responsable y comprometida de lo que debe ser la investigación.

Esto último nos lleva además a destacar la importancia que desde el primer momento hemos dado a cuestiones éticas en investigación como es 1) el hacer explícita la naturaleza de la investigación y el propósito general de la misma, 2) solicitar autorización a las personas implicadas o 3) devolver los resultados obtenidos a todos los implicados en el proceso de investigación.

3.3.2. Temporalización de la recogida de información

En el mes de enero, acudí con varias profesoras de la UC a una reunión con el equipo directivo del centro en la que se explicitaron algunas de las necesidades que tenía el centro y la posibilidad por mí parte de colaborar con el centro. En esa primera reunión se explicitaron las circunstancias en las que se realizaba el trabajo y se establecieron

algunas de las condiciones del proceso investigador. Asimismo, en esa reunión se informa y acuerda el propósito general de la investigación (fundamentalmente, documentar lo que se estaba haciendo en el centro para introducir en un futuro mejoras) y las posibilidades de utilizar algunas de las condiciones para la recogida de información (uso o no de grabadora, cámara de fotos, etc.). Se acuerda una posible temporalización de toda la investigación y se remarcan las condiciones de confidencialidad de todo el proceso investigador. Es en ese momento en el que se nos facilita alguna documentación del centro: el Proyecto Educativo de Centro.

Durante los meses posteriores (de febrero a abril) se llevaron a cabo las distintas observaciones (n=14) y se realizó el proceso de documentación fotográfico. Como describimos más adelante, las observaciones se llevaron a cabo en diferentes espacios del centro (aulas de primaria, patio, hall, gimnasio....) utilizados por los grupos participantes en la observación y en los días previamente acordados con ellos. Me parece importante señalar que en el proceso de observación inicial estuve acompañado por la directora del TFM. Concretamente, y tras la realización de una primera observación y su análisis posterior, valoramos la conveniencia de realizar algunas observaciones conjuntamente.

En el mes de mayo se realizaron las entrevistas (n=4). El investigador y el equipo directivo hizo una primera propuesta de las personas que podían participar en la investigación (madre o padre, docente de Primaria o Infantil) y posteriormente hablamos con cada una de las personas para darles a conocer el proyecto y si querían participar en él.

A continuación, vamos a detenernos en cada una de las técnicas utilizadas y la temporalización utilizada en el proceso de investigación.

3.3.2.1. Observación participante:

Los datos que nos proporciona este tipo de técnica permiten comprender la situación estudiada: *“la observación participante es un instrumento útil para obtener datos sobre cualquier realidad social”* (Guasch, 2002: 35). El observador ha de ser capaz de dejar al lado su bagaje cultural, social, ético para poder descubrir las diferentes interpretaciones de los protagonistas sobre sus propias acciones y el sentido que las

otorgan: *¿es frecuente su uso cuando, para entender la realidad social, se quiere primar el punto de vista de los actores en ella implicados?* (Guasch, 2002: 35). En nuestro caso, nuestro campo de estudio² es el Colegio Público de Infantil y Primaria Vital Alsar.

La técnica de la observación participante nos permite indagar en el Vital Alsar, al poder participar y sumergirnos de lleno en su realidad social. La observación es una estrategia para compartir con los actores de las rutinas diarias que dan forma a la experiencia humana (Guasch, 2002).

Según este mismo autor, *¿un escenario puede ser abierto o cerrado si se considera el grado de accesibilidad para quienes no suelen actuar en el mismo?* (Guasch, 2002: 40). Para nosotros la entrada en el centro y el acceso a los distintos escenarios ha sido fácil en el sentido que ha estado mediada por la propia Dirección del centro escolar. Realmente, nuestra única preocupación en este sentido ha sido la de *¿gestionar la tensión que su [nuestra] presencia produce ante los observados?* (Guasch, 2002: 42).

Esta técnica nos ha permitido describir y comprender la situación que se observaba, las actividades que en dicha situación realizaban los participantes y los significados atribuidos por los protagonistas. Asimismo, el carácter flexible de las observaciones hizo posible que nos fuéramos adaptando a las necesidades planteadas en los distintos escenarios y/o a las demandas de la investigación.

Con este tipo de observaciones (ver ejemplo Anexo 1) pretendíamos hacer un registro de tipo narrativo donde el sistema de registro fuese abierto y sin categorías prefijadas. El investigador adquiere un rol de Observador (como) participante donde prioriza el registrar de manera escrita lo que ocurre en los diferentes espacios observados ante su participación (Tójar, 2006). En la siguiente página (cuadro 7) se recogen los datos relacionados con las observaciones realizadas:

² Siguiendo el trabajo de Guasch (2002) sobre Observación participante, diríamos que el *¿campo es la realidad social que pretende analizarse a través de la presencia del investigador en los distintos contextos (o escenarios) en los que esa realidad social se manifiesta?* (pág. 35). Como el autor señala, el campo tiene distintos escenarios y es precisamente en esos escenarios dónde se manifiestan las distintas realidades sociales.

Nº	FECHA	INICIO	FINALIZA	ETAPA	ESPACIOS	ADULTOS
1	06/02/2012	09:00 AM	11:30 AM	Infantil	Aula óLa Casitaô	María
2	08/02/2012	09:00 am	10:10 am	Infantil	Aula óLa Casitaô	María
3	08/02/2012	10:10 am	11:30 am	Infantil	Gimnasio	Mara
4	22/02/2012	11:00 am	11:20 am	Infantil y Primaria	Patios	Isabel, María, M ^a Carmen, Gloria, Elisa, padres y madres.
5	22/02/2012	11:20 am	12:50 am	Infantil	Aula óLa Casitaô	María Madre (Eva)
6	23/02/2012	09:00 am	10:30 am	Infantil	Aulas óLa Casitaô y óEl Bosqueô	M ^a Carmen, Gloria y un padre.
7	27/02/2012	11:00 am	11:15 am	Infantil y Primaria	Patios del colegio	Isabel, María, Gloria, Elisa madre y padre
8	27/02/2012	11:15 am	12:36 am	Primaria	Aula óEl Barrioô	María, Isabel y madre (Mabel)
9	02/03/2012	10:00 am	12:25 am	Primaria e Infantil	Salida al parque de Mataleñas	Isabel, María y nueve padres o madres.
10	08/03/2012	09:00 am	10:40 am	Primaria	Aula de Inglés	Elisa y una madre (Beatriz)
11	14/03/2012	09:00 am	10:20 am	Infantil	Aula óEl Bosqueô	M ^a Carmen y una madre (María)
12	15/03/2012	11:20 am	13:00 pm	Primaria	X	M ^a Carmen, Gloria y Elisa
13	21/03/2012	09:00 am	10:20 am	Primaria	X	Elisa, Gloria y M ^a Carmen.

Cuadro 7. Registro de observaciones en el CEIP Vital Alsar

3.3.2.2. La entrevista cualitativa

El uso de la entrevista cualitativa tiene un interés claro por obtener información no superficial. Lo que se pretende es, como ya señalamos, indagar en las diferentes interpretaciones de los participantes: *“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”* (Taylor y Bogdan, 2006; en Haya, 2011:111).

Esta técnica por su forma de realizarse es parecida a una conversación entre dos personas, ya que en ella se establece una especie de diálogo, pero no es una conversación propiamente dicha. El que debe hablar es el protagonista quedando el

entrevistador en un segundo plano, *“es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado. La entrevista de investigación cualitativa es un lugar donde se construye conocimiento”* (Steinar, 2011: 30).

Según Patton (1984) (en Rojas, 2004: 176) es posible encontrar tres modalidades de entrevista: aquella que es similar a una conversación cotidiana al no estar estructurada de forma previa, la semiestructurada que se encuentra prediseñada con un guión o temas prefijados pero que en su tipo de aplicación dependerá de las circunstancias de cada entrevista y, por último, la entrevista estructurada que viene con unas preguntas prefijadas de antemano y que se aplicarán a todos los protagonistas de la misma manera.

En esta investigación hemos escogido un tipo de entrevista semiestructurada debido a las características del estudio, ya que *“esta entrevista trata de obtener descripciones del mundo vivido de los entrevistados con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos”* (Steinar, 2011: 34). Este tipo de entrevistas nos permiten interpretar y comprender más en profundidad los hechos que se han registrado en las observaciones y las interpretaciones de los protagonistas. Estas interpretaciones de los protagonistas, por un lado, nos van a posibilitar conseguir nuestras propias interpretaciones de los hechos y, por otro lado, podremos conocer las reflexiones personales y las interpretaciones de los protagonistas respecto a lo que está ocurriendo en los diferentes escenarios. La posibilidad de profundizar más en algunos temas y de establecer el orden de las preguntas según los intereses de indagación del entrevistador son algunas de las razones para la selección de un tipo de entrevista semiestructurada en la que *“se obtienen opiniones de situaciones y acciones específicas, no opiniones generales. A partir de relatos exhaustivos de situaciones y acontecimientos, el entrevistador podrá llegar a significados en un nivel muy concreto”* (Steinar, 2011: 35).

El utilizar la entrevista cualitativa semiestructurada como técnica de recogida de información conlleva un proceso con varias fases en este tipo de investigación cualitativa (Ver cuadro 8).

1- Organización temática	5- Análisis
2- Diseño	6- Verificación
3- Realización entrevista	7- Informe
4- Transcripción	

Cuadro 8. Fases de la entrevista cualitativa (Steinar, 2011: 62)

Las entrevistas fueron realizadas una vez finalizadas las observaciones, esto es, *a posteriori* de un primer análisis de la información recogida mediante las observaciones participantes. Entendemos que esto nos facilitaba la comprensión y la visión holística de las interpretaciones de los participantes y de las diferentes perspectivas que aportan los protagonistas sobre los hechos o situaciones registradas en los diferentes escenarios del campo de estudio. Asimismo, la técnica nos ayudó a comprender las reflexiones personales de los protagonistas sobre algunos de los temas relacionados con la investigación. Es decir, las interpretaciones que los protagonistas hacen de los hechos, explícitos e implícitos, que suceden en el campo de estudio.

Finalmente, decidimos realizar entrevistas sólo con los adultos. En algún momento pensamos el poder hacer algunas entrevistas con los niños pero lo desestimamos por las complicaciones (cuestiones éticas, tiempo, etc.) que podría suponer para la investigación.

En el siguiente cuadro (cuadro 9) recogemos las entrevistas que hemos realizado, indicando, entre otros datos relevantes, cuándo fueron realizadas y a quién.

PROTAGONISTA	FECHA	HORA	PROCEDENCIA	EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN
Gloria	9 de mayo de 2012	12h	Docente de Primaria	24 años de experiencia. Más de 15 colegios
María	8 de mayo de 2012	14.15h	Docente de Infantil y Primaria	15 años de experiencia. Más de 20 colegios.
María	10 de mayo de 2012	10.30h	Madre	Presidenta de la AMPA
Marcos	10 de mayo de 2012	12.30h	Padre	Colaborador con el colegio

Cuadro 9. Registro de entrevistas CEIP Vital Alsar

Todos los entrevistados accedieron libremente a participar en la investigación. Conocían cuál era el motivo de nuestra presencia allí y se mostraron desde el primer momento interesados en colaborar con nosotros. Finalmente, hicimos dos entrevistas a docentes y

dos a dos familiares que tienen a sus hijos escolarizados en el centro. Quisiéramos señalar que, aunque utilizamos un esquema común de preguntas (ver cuadro 10), algunas cuestiones se modificaron con la intención de ajustarnos mejor a nuestros interlocutores (ver ejemplos Anexo 2).

Presentación inicial trabajo investigación
1. ¿Cuál es tu valoración global del proyecto “A volar” en el Vital Alsar? ¿Por qué? 2. En general, ¿cuáles crees tú que son los puntos fuertes del proyecto? ¿me los explicas? 3. ¿Crees que hay aspectos mejorar? ¿Cuáles? 4. ¿Cómo valorarías la implicación de la Administración en el Proyecto? ¿Por qué? 5. ¿Qué supone un proyecto de estas características desde el punto de vista curricular? 6. ¿En qué se parece al currículum que se desarrolla en otros centros educativos? 7. ¿En qué dirías que se diferencia? ¿qué tiene para ti valor? 8. ¿Qué dificultades conlleva organizar de un modo distinto el currículum? 9. ¿Crees que se atiende a la diversidad del alumnado desde el centro/proyecto? 10. ¿Crees que cualquier profesor/a puede participar de un proyecto como éste? 11. ¿Qué crees que es necesario? 12. El desarrollo del proyecto implica “poner en juego” distintas formas de trabajar en el aula, ¿no es así? De todas ellas, ¿cuáles son a tu parecer las más importantes? 13. ¿Crees que algunas formas de trabajo no son acordes al Proyecto? ¿Cuáles? ¿Por qué? 14. ¿Cambiarías tu manera de trabajar para ajustarte o mejorar el proyecto? ¿De qué manera? 15. ¿Cómo valoras la coordinación docente para el desarrollo del proyecto? ¿Por qué? 16. ¿Qué cambiarías o mantendrías de en la coordinación docente existente? ¿Por qué? 17. ¿Cómo describirías la participación de las familias en la escuela? 18. ¿Cuáles son los aspectos positivos o negativos que señalarías de la “participación activa” de las familias en el centro? ¿Por qué? 19. Entre todos los aprendizajes que puede hacer un/a alumno/a que haya pasado por el Proyecto, ¿cuáles destacarías? ¿a cuáles darías más importancia? ¿Por qué? 20. ¿En qué medida condiciona el alumnado el éxito o el fracaso del proyecto? ¿Por qué? 21. Hay alumnado que tiene un mal comportamiento en el centro, ¿qué causas atribuyes o atribuyen a los malos comportamientos de alguna parte del alumnado? 22. ¿Qué aspecto metodológico señalarías como clave a la hora de trabajar a partir de los intereses o necesidades de los alumnos? ¿Por qué? 23. ¿Crees que es posible dar voz al alumnado y a la vez cumplir con el currículum propuesto desde la Administración? ¿Cómo? 24. En definitiva, ¿Qué ha significado/significa para ti participar en un proyecto como éste? 25. Si pudieras cambiar algo, ¿qué cambiarías?

- | |
|--|
| <p>26. <i>¿Qué crees que aporta un proyecto como éste a la Comunidad educativa?/ ¿Crees que debería haber más proyectos como éste? ¿Por qué?</i></p> <p>27. <i>¿Conoces la existencia en otras CCAA de proyectos similares a este?</i></p> <p>28. <i>¿Quieres añadir algo más?</i></p> |
|--|

Cuadro 10. Guión utilizado para las entrevistas

3.3.2.3. Documentos oficiales

Las técnicas con documentos permiten conocer las características de los protagonistas y del campo de estudio antes de que el investigador entre en contacto con ambos. Asimismo, posibilitan el conocer y comprender informaciones que ya no están presentes, de fenómenos o sucesos que ya no ocurren, pero que marcan o han marcado de alguna manera la vida de los participantes.

En la realización de una investigación es posible acceder a diferentes tipos de documentos. Fundamentalmente, este trabajo se ha apoyado en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), al que tuvimos acceso a través del equipo directivo.

El PEC, además de lo dicho con anterioridad, nos proporcionó una óimagen mentalô del centro Vital Alsar y del proyecto óA Volarô y nos facilitó una visión global sobre el recorrido histórico del objeto de estudio. Es decir, de dónde viene y hacia dónde va el CEIP Vital Alsar y el proyecto que están desarrollando.

3.3.2.4. Fotografías

Es posible afirmar que la investigación cualitativa se ha nutrido de algunos cambios sociales. Es decir, la introducción de sistemas más sofisticados de captar la realidad, ha sido llevada también al ámbito de la investigación cualitativa. No vamos a entrar en ello porque no es objeto de este trabajo, pero la proliferación de trabajos de investigación basados en imágenes o que se apoyan en métodos visuales, es reflejo de la importancia que otros sistemas de captar la realidad tienen también en el ámbito social.

Nosotros nos hemos apoyado fundamentalmente en la fotografía como estrategia para complementar las observaciones y apoyar posteriormente el documento de devolución de resultados al centro (ver cuadro 11). No obstante, y como hemos dicho, trabajos recientes han dejado atrás la fotografía como un complemento y le han dado funciones y objetivos propios, *ólas técnicas visuales tienen además el poder de atestiguar los*

procesos de cambio [ẽ] es un documento visual con gran poder interpretativo (Tójar, 2006: 263). Mediante las imágenes se pretende generar la curiosidad de la persona que las mira, a la vez se intenta guiar el proceso de comprensión, ya que una imagen está cargada de la subjetividad e intencionalidad que el investigador le quiera dar.



Cuadro 11. Imágenes de algunas fotografías tomadas en el CEIP Vital Alsar

3.3.3. Proceso de análisis de los resultados

El análisis de datos, en estrecha relación con otras fases del proceso investigador, debe contribuir a establecer los resultados y las conclusiones de la investigación. El investigador mientras dura todo el proceso indagador está oyendo y viniendo entre las informaciones recogidas y sus acciones o decisiones. Esta *revisión constante* de las informaciones recogidas permite al investigador adaptar el proceso de investigación a

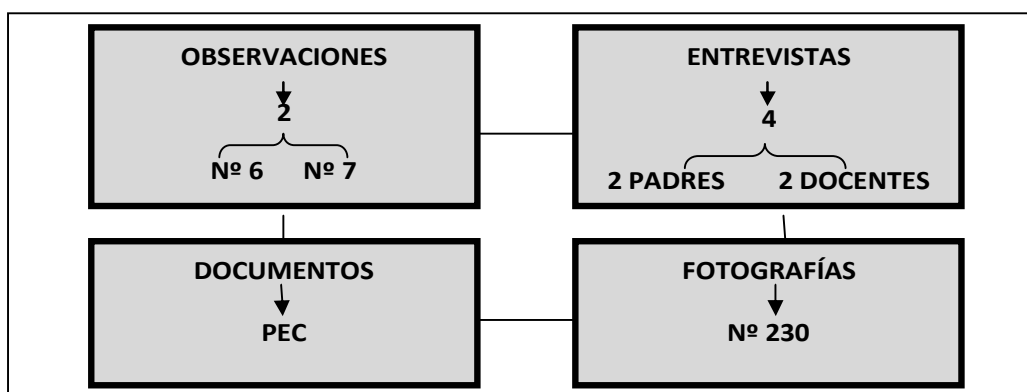
sus necesidades, de manera que le facilite el proceso de producción de conocimiento e interpretación.

Este análisis cualitativo conlleva ordenar y organizar la información disponible, además permite al investigador orientar la búsqueda, elaborar patrones y categorías con los que ir concretando la investigación (Tójar, 2006). De esta manera se producirá un *proceso de reducción* o de acotamiento en el que se elimine toda aquella información menos relevante, para quedarse con lo verdaderamente importante.

Muchos son los investigadores que se ayudan de programas como MAXQDA, ATLAS, o AQUAD para realizar estos procesos de análisis de una manera más exhaustiva. Aún siendo conscientes del valor que tiene el uso de cualquiera de esas herramientas, este trabajo ha seguido un proceso de análisis más rudimentario. Es decir, teniendo en cuenta el tiempo del que disponíamos, la elección del investigador ha sido la de realizar manualmente ese trabajo.

Apoyándonos en el marco teórico previo, decidimos seleccionar para la defensa del TFM dos de los principios que parecen favorecer o no el desarrollo de aulas (y, por tanto centros) más inclusivos. Los dos principios que seleccionamos fueron: *ópartir de la práctica y conocimientos existentesô* y *óla utilización de los recursos disponibles en los diferentes escenariosô*.

Para esta primera aproximación también hemos seleccionado parte del material que iba a ser objeto del análisis. Así pues, hemos seleccionado del conjunto de observaciones realizadas (n=13), sólo dos de éstas (Observación 6 y 7) (Anexo 1).



Cuadro 12. Material de análisis utilizado

En los siguientes cuadros (cuadros 13 y 14) recogemos las categorías y códigos de análisis que hemos utilizado:

Partir de la práctica y conocimientos existentes.	Nuevas formas de diálogo y lenguajes diferentes.	Uso de terminología inclusiva que presuponga un cambio de mentalidad por parte del docente (Barreras, apoyos) Utilización de variedad de medios de información (audio, video, libro) con el alumnado Formas de interacción/comunicación horizontales entre alumnado y profesorado. Diálogo Niños emisores y receptores activos (Aportan ideas de las que parten procesos E-A, la configuración de las normas, en la resolución de conflictos) Utilización de Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación
	Los ritmos de aprendizaje, los tiempos, espacios y el sentimiento de comunidad	Respeto a los distintos ritmos de aprendizaje Docente trabaja contenidos adecuados para la madurez de cada niño Existencia de tiempos para la reflexión, resolución de dificultades Flexibilidad en la duración de las actividades Utilización de los espacios según los intereses o inquietudes del/a niño/a, de los contenidos a trabajar, ã Existencia de espacios para la reflexión, la calma y la resolución de conflictos Realización de actividades que refuerce la idea de grupo Actor social (actividades funcionales) El alumnado se siente que sus diferencias se respetan y valoran Miembros de pleno derecho
	Utilización de conocimientos e ideas que estén presentes en un contexto	Actividades propuestas por los docentes vinculadas intereses de los alumnos

Cuadro 13. Categorías y códigos de análisis

Utilización de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje.	Recursos personales dentro del aula (docentes, familias, alumnos)	Frecuencia de participación activa de familiares en las actividades de aula Comunicación entre familia y docente basada en la existencia de diálogo constructivo Participación de las familias en las decisiones del aula y centro Se valora el conocimiento de las familias sobre sus hijos Alumnado con más conocimientos y habilidades en un área apoya a otros iguales Respeto de los turnos, escucha, ayuda a compañeros Frecuencia de diálogos entre compañeros en la realización de actividades Se utilizan los problemas de cualquier alumno para transmitir los beneficios de su experiencia Buena convivencia entre docentes: diálogo constante, respeto mutuo independientemente de su rol Existencia y frecuencia de reuniones entre docentes Se valora la experiencia del profesorado Docentes cómodos ante discusiones sobre su trabajo Frecuencia de más de un docente en el mismo aula
	Recursos materiales dentro del aula.	Se conocen y aprovechan recursos de la comunidad: museos, galerías, parques (visitas). Utilizan y aprovechan variedad de recursos materiales (comprados, hechos en clase, etc.) Utilizan materiales traídos por los alumnos para las actividades de clase Distribución equitativa de los recursos: Accesibles a todo el grupo, existencia de recursos de apoyo

Cuadro 14. Categorías y códigos de análisis

4. Resultados de la investigación: El CEIP Vital Alsar

En esta fase intentaremos dar respuesta desde el CEIP Vital Alsar a dos de los principios que orientan el desarrollo de una práctica inclusiva. Para ello, hemos registrado y analizado parte de la información relevante en relación con la respuesta que desde el CEIP Vital Alsar (y el proyecto *óA Volarô*) se viene dando a la diversidad del alumnado y sobre las barreras o apoyos que encuentran para su desarrollo³.

En la primera parte de los resultados, se exponen y describen los principios de identidad del centro, así como los principios metodológicos, formas de organización y funcionamiento que orientan las decisiones del Vital Alsar. Esta contextualización permite al lector una primera aproximación a la realidad del centro educativo.

La segunda parte se centra en dos de los principios que orientan, según el modelo teórico inicialmente escogido, el desarrollo de prácticas inclusivas: *ópartir de la práctica y conocimientos existentesô* y *óla utilización de los recursos disponibles en los diferentes escenariosô*. De esta forma podremos conocer lo que está ocurriendo dentro del centro en relación con esos dos principios así como los apoyos y barreras para su desarrollo.

Resumiendo, lo que intentamos es conocer la realidad del CEIP Vital Alsar y comprender si lo que ocurre dentro de él, en relación con los dos principios seleccionados, constituye o no una barrera o apoyo para que en las aulas y en el centro se trabaje bajo el principio en el que se enmarca su proyecto educativo, la inclusión educativa.

4.1. *El Contexto de Centro*

El CEIP *óVital Alsarô* es un centro público del extrarradio de Santander (Cueto), que a pesar de estar cerca de núcleos de población de clase media-alta (Valdenoja o Sardinero) apenas tiene relación con este sector. A este centro acuden niños de familias

³ Como ya señalamos en el apartado anterior, el análisis de los resultados que presentamos a continuación es sólo una primera aproximación a la respuesta que el centro da ante la diversidad del alumnado y algunas de las barreras y ayudas. El volumen de información recogido y el tiempo disponible para el diseño, desarrollo y presentación de este TFM, no nos permite realizar más que un primer avance de los resultados.

con un nivel socio-económico medio-bajo. Concretamente, al colegio acuden unos cincuenta niños, entre los cuales hay dieciocho de etnia gitana, pertenecientes a un poblado de gitanos españoles y portugueses (conocido como Serpemar) con un nivel socioeconómico y cultural muy bajo y algunos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Algunos de los protagonistas entrevistados hacen referencia al tipo de alumnado que acude al Centro: *“Es que yo estoy convencida de que nos han traído lo peor. Vamos a ver, los niños que han echado de centros, porque han echado a varios de centros” ¿a dónde han venido? Pues han venido a parar aquí y yo creo que a veces pienso que la Conserjería no sabe nada y a veces pienso que lo sabe todo que saben que han quitado de todos los centros de Cantabria lo peor que había y lo han agrupado aquí y así no fastidian diez colegios, se fastidia uno pero no diez*” (E. 4, pág. 20, 10-15).

Además, a la escuela también acuden niños y niñas provenientes de familias de distintos puntos de la provincia. A este grupo de familias les une un mismo interés: buscar un tipo de educación diferente para sus hijos. Más de la mitad de estas familias han participado en la elaboración y desarrollo del proyecto *“A Volar”*.

Así pues, la diversidad social y cultural es una de las características principales del centro.

El centro comparte además espacios con un centro de Educación Especial (CEE) llamado *“El Molino”* e integrado fundamentalmente por alumnado con rasgos autistas. Es decir, en el mismo espacio físico coexisten dos proyectos educativos distintos pertenecientes a dos centros educativos distintos, uno dirigido a la diversidad del alumnado del CEIP Vital Alsar y el otro sólo a alumnado con necesidades educativas especiales (NEE). Ambos proyectos comparten el espacio arquitectónico pero no desarrollan actividades conjuntas⁴.

El Proyecto *“A Volar”* del CEIP Vital Alsar es una propuesta innovadora que emerge del esfuerzo y consenso conjunto de un grupo de docentes y familias que quieren y

⁴ Hay que señalar que un tercer espacio dentro del edificio está ocupado por Servicios Sociales del Ayuntamiento. A este espacio se accede por el patio exterior y está incomunicado con cualquier otra parte del edificio.

buscan una respuesta educativa distinta a la que se viene dando desde los colegios públicos dentro del sistema educativo reglado:

*“Un grupo de ciudadanos de nuestra región, padres y maestros/as fundamentalmente, empezamos a reunirnos para reflexionar, debatir y compartir sobre qué educación creíamos más conveniente que se desarrollase en la escuela del siglo XXI. Fruto de este proceso surgió el **“Proyecto A Volar”**, que recogía unos principios de identidad bien definidos y unas intenciones educativas claras y concretas.*

*Por tanto, este Proyecto Educativo es el fruto del consenso de toda la comunidad educativa que conforma el Centro de Educación Infantil y Primaria **“Vital Alsar”** (Doc.1, pág. 4, 3-11).*

El proyecto parte de la consideración del niño como elemento principal de todo el proceso educativo (*“apostamos por una línea paidocéntrica”* [Doc.1, pág. 1, 2-3].) y de los adultos como facilitadores de los procesos de aprendizaje. Este cambio de enfoque exige una transformación en/de las formas de pensar, de actuar, relacionarse o comunicarse que se establecen dentro del centro entre el alumnado, entre el alumnado y el profesorado y entre los adultos que integran el proyecto.

“Una relación maestro/a-alumno/a que se base en actitudes de confianza, respeto y cariño, intentando generar, a su vez, un clima afectivo y cálido en el centro” (Doc.1, pág. 7, 12-14).

“[e] y apostamos por la cooperación entre los niños/as y los adultos como nuestra seña de identidad” (Doc.1, pág. 9, 21-22).

El proyecto educativo se sustenta en el principio de democratización de la enseñanza y algunos de sus pilares son la participación, la cooperación, el espíritu crítico y el compromiso social. Estas señas de identidad, descritas en su proyecto educativo, son los referentes que tiene toda la comunidad educativa⁵ para propiciar el cambio educativo que ellos mismos abogan como necesario. Esto es, el abordaje del *“currículo con un sistema pedagógico respetuoso con cada niño/a, que favorezca la educación integral y permita la adquisición de aprendizajes funcionales y de las competencias básicas”* (Doc.1, pág. 9, 16-18).

⁵ En alguna entrevista los protagonistas resaltan la importancia que el Proyecto y sus señas de identidad tienen para la comunidad educativa del Vital Asar: *“Creo que eso es fundamental, tener un equipo que trabaje fuera de horarios, que esté volcado y que sea un equipo de docentes. Luego creo que es importante como punto fuerte la participación de los padres. Luego, dentro de los objetivos, yo creo que los propios objetivos es el punto más fuerte del proyecto”* (E2, pág. 1 y 2, 30- 2).

Más concretamente, el equipo docente del centro establece una serie de directrices metodológicas que entienden debe guiar su práctica pedagógica. Esas orientaciones han de posibilitar la adquisición de aprendizajes globales y funcionales dentro de un marco de respeto y reconocimiento al otro. Utilizando sus palabras, *“creemos que los contenidos que se desarrollan en el centro han de estar igual de relacionados entre sí como lo están en la vida diaria, solo así conseguiremos que tengan funcionalidad y significatividad para el alumnado”* (Doc.1, pág. 10, 17-20) y *“para llevarlo a cabo nos apoyamos en una premisa fundamental: partir del respeto y valorar la diversidad como vía de enriquecimiento personal y colectivo”* (Doc.1, pág. 9, 19-21).

Así pues, y tal y como el centro recoge en el Proyecto Educativo del Centro (PEC), se trata de una escuela que se define por su orientación inclusiva y su carácter innovador. Por un lado, defiende que la diversidad es un recurso enriquecedor para el desarrollo de las prácticas educativas y entiende las diferencias humanas como una ventaja en la realización de cualquier aprendizaje:

“Entendemos la diversidad como una característica intrínseca a todos los grupos humanos, ya que cada persona tiene un modo específico de pensar, sentir y actuar, debida a sus capacidades, ritmos de maduración, condiciones sociales y culturales, intereses, etc.” (Doc.1, pág. 10, 22). *“Esta variabilidad natural la utilizamos como un elemento enriquecedor”* (Doc.1, pág. 11, 2).

Por otro lado, es posible considerarla innovadora en cuanto que busca, investiga, experimenta con prácticas pedagógicas que garanticen unos aprendizajes globales y funcionales. Se trata de aprendizajes que parten de la observación, la búsqueda y el descubrimiento, que tratan de responder a las necesidades e intereses de cada alumno y que respetan sus diferentes ritmos de aprendizaje (Ver Foto 1).

Para conseguir procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos e innovadores, el centro aboga, como hemos señalado anteriormente, por cambios en los roles de sus miembros: un nuevo papel docente, en el que el adulto se convierte en un acompañante o guía en los procesos de construcción de los aprendizajes; el niño como el elemento principal del proceso educativo que ha de considerarse al mismo tiempo en un posible guía de otros iguales; o las familias como un recurso y apoyo valioso dentro del aula y, obviamente, para el centro.

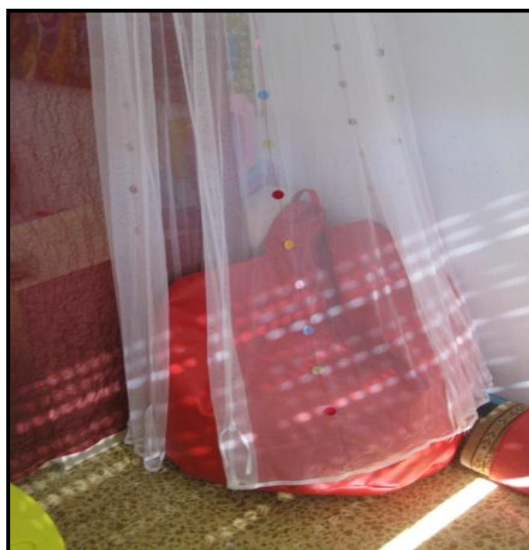


Foto 1. Espacio de lectura

Asimismo, este centro propone un uso distinto de los espacios, los tiempos y los agrupamientos. Por un lado, mediante proyectos y talleres (el Barrio, los Talleres, la Tierra, entre otros) (Ver fotos 2, 3, 4 y 5) que parten de los intereses del alumnado, buscan la adquisición de las destrezas y habilidades que les habrá de permitir entrar en la vida adulta de manera satisfactoria y ejercer como ciudadanos de pleno derecho.

Por otro lado, mediante formas de agrupamiento ódiferentesô a las que suelen utilizarse en muchos otros centros educativos. En el CEIP Vital Alsar se forman grupos heterogéneos de alumnos de distintas edades, género, capacidades y habilidades: *óEl grupo de referencia estará formado por niños/as de un mismo ciclo y tendrá como referencia un tutor, si bien consideramos que todo el profesorado ha de participar en el proceso educativo de todos los niños y niñas del centroô* (Doc.1, pág. 16, 19). Por tanto, la edad del alumno/a no es el único criterio para la formación de los grupos y su adjudicación a un aula determinada, de manera que tampoco hay una correlación entre la edad y la organización de cursos o ciclos. Concretamente, el centro se organiza teóricamente en torno a dos grupos de Infantil y dos de Primaria. Como veremos más adelante, la organización en Primaria no responde a ninguno de los criterios previamente descritos.



Foto 2



Foto 3

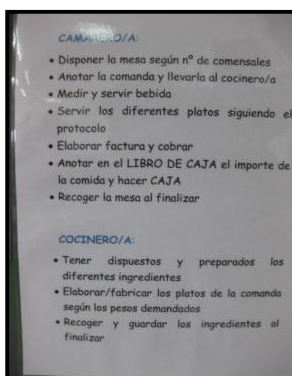


Foto 4



Foto 5

Fotos 2, 3, 4 y 5. Aula El Barrio: *¿Un uso distinto de los espacios?*

Es lógico pensar que todas esas decisiones condicionan la organización diaria y el funcionamiento del centro *¿Vital Alsaró*. Este centro quiere conseguir la participación de todos y cada uno de sus miembros y desarrollar los principios de identidad recogidos en el Proyecto Educativo y para ello apuesta por la creación de espacios para la reflexión conjunta o formas de trabajo, que estén comprometidas con el proyecto y la comunidad educativa:

¿Junto a los órganos se realizan asambleas comunitarias, en las que pueden participar todos los miembros de la comunidad educativa, y cuya finalidad será tener un espacio de encuentro desde el que seguir animando y desarrollando nuestro proyecto de educación a través del diálogo, la escucha, la reflexión, el consenso, la corresponsabilidad? (Doc.1, pág.17, 5-9).

De esos espacios participan como miembros de pleno derecho las familias. El proyecto educativo otorga un papel clave y fundamental a los padres y madres de los niños que acuden al centro. Su participación en todas las actividades diarias, como miembros del Consejo Escolar, en las asambleas comunitarias o en las comisiones de trabajo que se

realizan, las convierte en cofundadoras del proyecto óA Volarô y corresponsables de lo que ocurre en el centro.

En resumen, todo lo descrito con anterioridad, es decir, los roles de los distintos miembros de la comunidad educativa, las diversas maneras de utilizar los espacios, tiempos o las formas de agrupamiento, junto con la forma de organizar y hacer funcionar el centro, hace que la realidad del CEIP óVital Alsarô sea muy diferente a la de cualquier otro centro educativo. Sin olvidar además, que todas esas decisiones tienen una clara orientación inclusiva: la consideración de la escuela como un lugar en el que todos son bienvenidos, en el que todos pueden aprender y participar.

4.2 ¿Se parte en este centro de la práctica y de los conocimientos existentes?

Queremos saber lo que ocurre en el Vital Alsar, si sus experiencias pedagógicas parten o no de la práctica y de los conocimientos existentes en el centro y las aulas. Para ello, utilizaremos los códigos preestablecidos en el apartado de análisis de información, los cuales se refieren a determinadas formas de actuación de los protagonistas que contribuyen a determinar si se está partiendo o no de la práctica y de los conocimientos existentes.

4.2.1 Utilización de lenguajes diferentes y nuevas formas de diálogo

Todos los entrevistados se refieren a la educación como un camino que hay que andar, que se construye diariamente y a lo largo del cuál van a aparecer problemas que en ocasiones pueden poner en duda los principios (metodología basada en la investigación, la cooperación y el juego; gestión democrática, participativa y responsable,ë) que orientan el proyecto educativo del centro. Es decir, para todos los entrevistados queda aún ómucho camino por recorrerô; óestamos empezando y hemos encontrado una serie de dificultades con las que no contábamosô (E1, pág.1, 19-20).

Asimismo, los entrevistados se refieren a la educación como un proceso complejo, no lineal que te obliga a introducir cambios a dos niveles. En primer lugar, como docente te exige cambiar óel chipô (ë) porque uno tiene que desaprender muchas cosas de las que tiene y desaprender es complicado (ë) desaprender para empezar a aprender de

otra manera⁶ (E1, pág.4, 18-21). Pero además, en el quehacer diario, comporta modificaciones, reestructuraciones y una continúa adaptación por parte de los protagonistas a las necesidades y circunstancias de la práctica pedagógica:

“para llegar a tu objetivo final tienes que estar constantemente reestructurando, modificando y recambiando cosas” (E2, pág.2, 25-26).

Ambos planteamientos, la idea de la educación como proceso y la importancia del cambio en la práctica educativa que defienden con mayor vehemencia algunos de los entrevistados, se enmarcan claramente en un contexto inclusivo.

Por otro lado, en relación con la diversidad de medios que faciliten distintas formas de acceder a la información o de comunicarse, hemos observado que la diversidad de recursos dentro y fuera de las aulas (video, audio, libros⁶) tiene una doble intencionalidad. En primer lugar, crear un buen clima de aula que facilite el trabajo del alumnado. Así por ejemplo, mientras se desarrolla una actividad *“María y una madre (Eva) se encuentran en la mesa ayudando a los niños que están sentados y trabajando en sus historias”* (Ob. 6, pág. 2, 14-15), se oye música relajante. En segundo lugar y con la intención de facilitar la asimilación de los procesos de aprendizaje del alumnado, se utilizan simultáneamente distintos materiales o primero un tipo de material y luego otro distinto para reforzar algunos de los contenidos que se están trabajando. Además algunos materiales permiten al alumnado distintas formas de acceder libremente al contenido (ver foto 6), con el apoyo o no del docente.

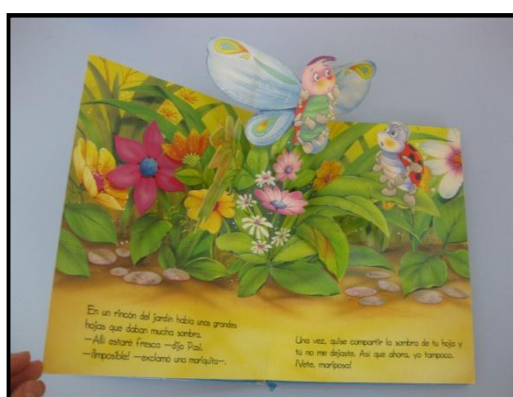


Foto 6. Materiales diferentes

Si consideramos, el uso de SAAC, se ha observado en alguna de las aulas (pero no del centro) que se introducen también pictogramas (ver foto 7) que se utilizan

específicamente con alguno de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que acuden al centro.



Foto 7. Pictogramas

El uso del diálogo es otro de los factores en los que nos hemos detenido y que hemos analizado. Para el centro este estilo de comunicación tiene mucha importancia. De hecho, en su Proyecto Educativo se establecen espacios y tiempos (Asamblea Comunitaria, Órganos Colegiados, etc.) donde se contempla el uso del diálogo como una de las formas imprescindibles para participar de la vida en comunidad:

“Junto a estos órganos [colegiados] se realizan asambleas comunitarias, en las que pueden participar todos los miembros de la comunidad educativa, y cuya finalidad será la de tener un espacio de encuentro desde el que seguir animando y desarrollando nuestro proyecto de educación a través del diálogo, la escucha, la reflexión, el consenso, la corresponsabilidad, etc.” (Doc. 1, pág. 17, 5-9).

Igualmente, las observaciones plasman cómo los docentes, el resto de adultos y el alumnado utilizan el diálogo para plantear, suscitar, cuestionar y aprender en el aula, como puede verse en el siguiente párrafo:

[Contexto: aula de Infantil en el desarrollo de una clase. Una madre está ayudando a un alumno a realizar la actividad que él ha escogido]

“Enrique se pone a hacer las fichas y la madre le ayuda.

Enrique coge una ficha

Madre: **“**¿Es una furgoneta?**”**

Enrique: **“**No, es un autobús... azul, verde...**”**

Enrique: **“**ahora los camiones**”** y coge una ficha de un avión.

Madre: **“**¿esto es un camión?**”**

Enrique: **“**No, es un avión**”** (Ob. 6, pág. 4, 3-9).

Esta idea aparece reforzada en las entrevistas que hicimos a padres y docentes: **“**Luego creo que es importante participar del diálogo**”** (E2, pág. 10, 29). Lo ven como una de

las formas para que los distintos aprendizajes que hacen progresen hacia las metas o principios inclusivos que buscan. No obstante, se dan cuenta y señalan, conscientes de muchos de los conflictos que no se han sabido solucionar, que todavía les queda mucho por mejorar para utilizar de forma correcta este tipo de comunicación: *“Aunque todavía no lo estemos haciendo bien, creo que es importante intentarlo”* (E2, pág. 10, 29-30).

Otro aspecto a destacar es que el PEC del óVital Alsarô ha sido construido con la intención de que el papel de los niños cambie y que sean protagonistas de su propio aprendizaje. Para ello, establecen en su Proyecto principios de actuación o señas de identidad (metodología basada en la investigación, la cooperación y el juego; gestión democrática, participativa y responsable,ë) que van en consonancia con estos intereses:

“pretendemos abordar el currículo con un sistema pedagógico respetuoso con cada niño/a, que favorezca la educación integral y permita la adquisición de aprendizajes funcionales y de las competencias básicas” (Doc. 1, pág. 9, 16-18).

Alguno de los entrevistados hacen referencia a este nuevo papel de los niños que propone el PEC: *“en este currículum a diferencia del otro, [se refiere a los currículum de otros centros] en el otro se intenta rellenar un recipiente vacío con cosas, que es el recipiente vacío de un niño que le vamos metiendo cosas, cosas y cosas, y en este intentamos sacar del niño lo que tiene dentro: sus ganas de aprender, su creatividad, sus emociones entenderlas”* (E2, pág. 6, 1-4). Asimismo, desde toda la comunidad del centro se quiere que los niños aporten ideas de las que partan los procesos de E-A, que participen en la configuración de las normas o en la resolución de conflictos.

Igualmente, como hemos recogido en las observaciones las propuestas de los niños son tenidas en cuenta y el maestro o adulto suscita o guía estas decisiones, apoyando así este proceso de construcción que inicia el niño. En el siguiente párrafo se plasma el diálogo que una docente mantiene con un discente, en el cual le sugiere alternativas para que continúe trabajando en la actividad:

[Contexto: aula de Infantil. Docente está contando un cuento a toda la clase y observa que los niños no prestan atención]
Como María ve a los niños que cada vez están más inquietos, se mueven, juegan, hablan... dice: “veo que no os interesa ¿qué hacemos?....”
Niños: “no, sí”
María: “hacemos una votación, que levanten el dedo los que quieran seguir con el cuento y después los que no quieran”
Se realiza la votación y ganan por 5 votos a 4 los que quieren seguir leyendo el cuento (Ob. 6, pág.11, 12-17).

Como se señala en una de las entrevistas, *“Aprendemos entre todos y es muy bueno que el conocimiento salga desde los niños”* (E2, pág. 8, 4-5). De nuevo se insiste en que los conocimientos no parten sólo de los docentes sino que es el resultado de la participación de los distintos actores del proceso, entre ellos los niños.

El que en el Proyecto Educativo de Centro se establezcan principios o señas de identidad en los que se contemple al niño como el protagonista activo de su propio aprendizaje, que se marque con más o menos énfasis que la construcción del conocimiento que se hace en el centro es fruto de la participación de todos o que se haga mayor o menor hincapié en el diálogo como el estilo de comunicación adecuado para realizar prácticas educativas inclusivas son apoyos a la hora de tener como principio o meta deseable la inclusión. Igualmente, las formas de utilizar los diferentes medios para conseguir un clima de aula adecuado, el empleo de diferentes canales (audio, escrito e imágenes) para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje o la utilización de pictogramas con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo son hechos que también tienen una marcada orientación inclusiva.

Sin embargo, no todas las opiniones expresadas o hechos registrados describen formas de estar o pensar que puedan ser consideradas un apoyo para la inclusión. Más bien todo lo contrario. Como muestra el siguiente párrafo, la consideración de la diversidad en sí misma como un problema para responder a las necesidades que el alumnado plantea o la reflexión sobre los especialistas de la educación especial como el recurso educativo necesario para responder a la diversidad (que hace uno de los entrevistados), son argumentos que refuerzan viejos discursos educativos:

“Tenemos tanta diversidad” en mi opinión no se cubren las necesidades bien de los niños que las necesitan. [E] A parte de que nuestros maestros no son maestros de Educación Especial, no están preparados tampoco” (E3, pág.5, 6-11).

De la misma manera, hechos como que sólo se usen SAAC con un alumno dentro del aula en la interacción alumno-adulto en un centro al que acuden un alto porcentaje de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, es asimismo una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado en el centro. Lo lógico hubiera sido observar a ese alumno en interacción con otros iguales en el aula o que los utilizara fuera del aula, en las asambleas o cualquier otra actividad de aprendizaje

Asimismo, el diálogo, forma de comunicación destacada por el Proyecto Educativo de Centro, no siempre está siendo utilizado de forma que pueda ser considerado como un apoyo para la inclusión. Como muestra el siguiente fragmento, algunas veces el diálogo es un medio utilizado para desviar la atención de los problemas que son importantes en el centro. Como señala una de las maestras, el diálogo se ha convertido en una excusa para no hacer nada:

“Los padres en vez de decir a ti no te pueden echar de más centros, tú te tienes que quedar aquí y tomo medidas en casa” y tendrás que ir a la escuela y comportarte” pues no, te cambio de centro y te traigo aquí. Aquí qué bueno” como todo se habla, todo se dialoga, todo se arregla” pues ya está, vas tirando. A ver si terminamos la Primaria, porque tenemos unos problemas muy gordos y a ver si terminas la Primaria, lo demás ya veremos que hacemos” y están aquí metidos. ¿Por qué? Porque no sufren que les llamen por teléfono y les digan” su hijo venga a buscarle, su hija” Es más cómodo venir aquí, que permiten que hagan todo, que todo se hable, que todo se dialogue. Pero no puede” haber” este Proyecto para mí no puede tener éxito en el momento que estos niños están como están” pero incluso los que consideran buenos del Proyecto” se te suben a la chepa” (E4, pág. 20 y 21, 26-3).

Es esa misma docente la que en otro momento de la entrevista indica que si bien el diálogo debería servir para compartir significados, ideas o propuestas, éste es inexistente en las reuniones de coordinación:

“tú requieres muchas más horas de coordinación [”] Nosotros nos reuníamos los lunes y nos decían que era coordinación y pensábamos que los lunes de coordinación eran eso” coordinarnos para” si el Proyecto era el mar que fue el primer trimestre del mar. Saber qué ibas a hacer tú, cómo lo ibas a hacer tú, cómo lo enfocaban los de Infantil, cómo te podían ayudar ellos también, incluso mostrarles que materiales íbamos a preparar o cómo se iba a trabajar” y nos encontramos con que eran riñas.” (E4, pág. 13 y 14, 20 y 31-3).

Otras de las dificultades que señalan alguno de los protagonistas es la contradicción que está habiendo en el empleo de formas de comunicación. Por un lado, desde el Proyecto y sus fundadores se defiende, promueve el diálogo, el razonamiento, el hablar las cosas, como formas de actuar con los niños. Pero como algún protagonista explica en su entrevista, la práctica no refleja lo que se defiende teóricamente:

“Luego te das cuenta que no te dejan hacer eso pero ciertas personas son muy autoritarias. Igual que a ti no te dejan, te mandan así o te cortan tajante, luego van donde los niños y les tratan” eso de que hay que dialogar y hablar” Bueno pues yo aquí he visto a una moza como se acercaba donde los niños y les vapulea y les pega unos gritos que les habla de unas formas que yo les gritaré o lo que sea pero luego les siento y les digo vamos a ver que no me gusta enfadarme, no

me gusta ponerme así, no me gusta talë y dices: yo no puedo gritarles, yo no he podido sentarles aquí castigados desde principio de curso porque no me ganaba el respeto y porque no entendíaë y tú lo estás haciendoô (E4, pág.19, 9-17).

Para algunos de los adultos, no está claro qué significa partir de los intereses de los niños. A su juicio no se han acordado los límites o las normas necesarias para la convivencia, o no se han definido los criterios en la relación de los contenidos más allá de los óinteresesô de los niños, lo que provocará importantes conflictos entre el profesorado y las familias de los niños. Así pues, alguno de los maestros hace referencia a interaccionar con los niños poco respetuosos por medio de los propios intereses de los niños o de otros compañeros:

ôEntonces bueno, si te doy todo el protagonismo del mundoë peroë no siempre podemos darle todo el protagonismo a los niños. Hay que tenerles muy en cuenta, hay que escucharles y hay que hablar mucho con ellos y entender que lo que a ellos les afecta en ese momento con la edad que tienen es importante y no burlarnos y no reírnos yë Pero hay límites para todo, eso son los límites. Aquí no hay límites para nada, el límite lo pone el niño. [ë] Aquí su filosofía es un poco que mi hijo haga lo que quiera, lo que quiera para ser feliz, y si lo que quiere hacer es estar todo el día dando vueltas por la clase jugueteando, enredando, abriendo un libro, dejándole y haciendo bolas de papel tú tienes que permitir que haga esoô (E4, pág. 15 y 16, 30-33 y 29-34).

4.2.2 Los ritmos de aprendizaje, los tiempos, espacios y el sentimiento de comunidad.

En el Vital Alsar se quiere respetar el ritmo de cada niño. Por ello, en su Proyecto Educativo se reconoce las diferencias existentes entre los distintos ritmos de aprendizaje de cada alumno: *ôRespetamos el ritmo de cada niño o se pretende respetar el ritmo de cada niño, sus procesos de aprendizaje que son diferentes el de uno y el de otro. Unos más memorístico otros más lógico entonces tienes que siempre ir sopesando lo que tienes que... cómo tienes que trabajar con uno, cómo tienes que trabajar con otro e ir encauzándolo por un camino u otroô (E1, pág. 4, 10-15). Además, estos ritmos también están determinados por la diversidad social que presenta este centro y el cómo se valora esta diversidad desde el centro: *ôNo son todos iguales, aquí les tenemos a todos muy diferentes porque les vemos diferentes, no porque sean diferentes de otro centro ¿no?ô (E1, pág. 4, 15-16).**

Alguno de los entrevistados resalta la importancia de ser capaz de conocer e intuir las necesidades del niño y de usar una metodología que respete los ritmos de cada alumno para proporcionarle una respuesta educativa satisfactoria:

Yo veo cómo actúa el niño en el aula y entonces qué es lo que está demandando o explícitamente o implícitamente. Tienes que intuirlo y tienes que ir viendo cómo funciona él. Entonces metodología como tal, estar muy pendiente, muy atento de lo que en cada momento ves que necesita y tener los recursos en ese momento para ofrecérselos y sino preparándoselos poco a poco (E1, pág. 10, 3-7).

Del mismo modo, en las observaciones queda registrado como los docentes sí que actúan respetando los ritmos de cada alumno, por ejemplo, dejando más tiempo a algunos alumnos para finalizar lo que están haciendo, ofreciendo actividades alternativas a otros o ampliando la complejidad de la actividad que se realiza.

[Contexto: aula de Infantil: un grupo de niños ha terminado la actividad de la noticia y están jugando, tres niños/as siguen haciendo la actividad]

Quedan dos niñas haciendo el trabajo de la historieta más Neco, al cual solo le queda escribir, pero está muy distraído. María está con ellos ayudándoles a terminar sus trabajos. [E] Mientras María termina con los tres niños el resto de los alumnos juegan (Ob. 6, pág. 7-8, 28-29 y 4).

Igualmente, se ha podido observar y registrar como las actividades planteadas por los docentes, así como los materiales utilizados en el aula (Ver foto 8) son adecuados a la madurez e intereses de los niños. La adecuación de los materiales a la madurez del alumnado facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Fotografía 8. Puzzles 3 años

Estos hechos, es decir, que en el Proyecto Educativo se reconozcan y valoren los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, que los diferentes protagonistas enfatizan la importancia del uso de una metodología y materiales que contribuyan a respetar estos ritmos y que las observaciones hayan registrado como estas metodologías y materiales se ponían en práctica, se enmarcan claramente dentro de un contexto inclusivo.

Sin embargo, no todas las opiniones o hechos registrados describen formas de actuar respetuosas con los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado y que puedan ser consideradas como un apoyo para la inclusión.

Algunas de las observaciones registran prácticas docentes que supuestamente quieren respetar los ritmos de aprendizaje e intereses de los alumnos, pero se encuentran con dificultades en la gestión de las actividades:

[Aula de infantil: se está contando un cuento a todo el grupo y un alumno no para de moverse]

Jairo está levantado y M^a Carmen se levanta, lo coge del brazo y a la fuerza (tirando) lo sienta entre sus piernas en el círculo con el resto del grupo. Jairo entre las piernas está mirando hacia el suelo [no parece que presta mucha atención al cuento]. Se intenta librar de M^a Carmen, pero no le deja en un primer momento, el niño lo sigue intentando hasta que lo consigue. Se va donde la zona de los juguetes e intenta coger algún juguete, M^a Carmen no le deja volver con los juguetes a la alfombra, Jairo se queda en el borde de la alfombra [fuera del círculo jugando]. Todo esto mientras Gloria termina con su relato de la historia mientras todo el grupo está sentado en la alfombra. (Ob. 7, pág. 10 y 11, 22-2).

En el mismo sentido, alguno de los entrevistados insiste en la misma dirección cuando recuerda algunas de las actividades que han sido impuestas a los niños:

Ódicen que vamos a ir al poblado gitano, ayer que han ido al poblado gitano. Pues saltan unos cuantos niños el día de la asamblea, yo no pienso ir, yo no voy a ir. Saltaron pero tajantesë ¡iremos todos! ¿Dónde está la libertad del niño o el respeto de que haga el lo que quiera? Tanto que lo dicen ellos, si te acaban de decir que no quieren ir al poblado gitano, no irán al poblado gitano. Se quedarán aquí con algún profesor, de hecho se quedó uno pero se hubieran quedado unos cuantos más. Pero se forzó a decir esta actividadë vamos todo el colegio y venísô (E4, pág. 11, 4-10).

Para todos los miembros del centro el tiempo es un recurso importante que ha de posibilitar la reflexión, la resolución de problemas o el aprendizaje compartido a partir de la experiencia:

ÓJunto a estos órganos [colegiados] se realizan asambleas comunitarias, en las que pueden participar todos los miembros de la comunidad educativa, y cuya finalidad será la de tener un espacio de encuentro desde el que seguir animando y desarrollando nuestro proyecto de educación a través del diálogo, la escucha, la reflexión, el consenso, la corresponsabilidad,ë ô (Doc. 1, pág. 17, 5-9).

Para los adultos el tiempo no puede ser el determinante de los aprendizajes; es sencillamente otra variable del proceso de enseñanza-aprendizaje que debe estar al servicio del alumnado:

ó todos van a aprender a leer, aunque no aprendan a los cinco aprenderán a los seis y si no es a los seis van a aprender a los siete. No, simplemente se trata de tener la paciencia y de ofrecerle las posibilidades de que surja la necesidad de leer. Entonces pues no es más que esoë tiempoô (E1, pág. 10, 17-21).

Como algunos docentes nos mostraron es posible flexibilizar los tiempos para responder a los distintos ritmos de aprendizaje:

ó Quedan dos niñas haciendo el trabajo de la historieta más Neco, al cual solo le queda escribir, pero está muy distraído. María está con ellos ayudándoles a terminar sus trabajos. [ë] Mientras María termina con los tres niños el resto de los alumnos jueganô (Ob. 6, pág. 7-8, 28-29 y 4).

El uso del tiempo como recurso que permita la reflexión, la resolución de dificultades o conflictos y la ampliación de conocimientos, facilita el desarrollo de prácticas inclusivas.

No obstante, en determinadas el tiempo no es visto por algunos de los docentes como un recurso temporal, sino más bien como una carga o una óespada de Damoclesô que determina sus prácticas pedagógicas o sus formas de actuar.

En el siguiente párrafo uno de los entrevistados ejemplifica esta idea:

ó si los padres aceptan que sus hijos estén escolarizados es que aceptan también que sus hijos vayan todos los días a la escuela y sepan que entran a las nueve y no se marchan hasta las dos [ë] Yo no puedo empezar mi clase a las nueve de la mañana y encontrarme que solo tengo dos niños y que cuando llegan los demás a las diez de la mañana no se han enterado de lo que he hecho primero y es trabajo previo para lo que tengo que hacer a continuaciónô (E4, pág. 2, 11-17).

Además, para otros el tiempo no es un medio que permita que el profesorado intercambie ideas o propuestas, sino que es un verdadero obstáculo para el desarrollo del proyecto educativo:

ó hay descoordinación por parte de los profesores del proyecto, también dentro de ellos hay descoordinación porque no tienen tiempo suficiente para debatir y programar. Al tener que estar haciendo cosas que no les corresponden y al estar un poco también en un proceso de formación, no tienen el tiempo suficiente para debatir sobre pedagogías, sobre el proyecto, sobre las cosas que van bien o van mal y a programar actividadesë hay descoordinaciónô (E2, pág. 8 y 9, 30-2).

En relación a los espacios, en el PEC se aboga por una forma distinta de entender los espacios de aprendizaje. Esto es, por *ó ambientes bien preparados y muy cercanos a la vida cotidiana que ofrecen actividades de distinta complejidadô (Doc.1, pág. 13, 4-5). En el*

Vital Alsar entienden que los espacios son en sí mismos una fuente y una oportunidad de aprendizaje y, por tanto, es importante que esos espacios no sean aparentemente neutrales. Concretamente, en el Proyecto definen siete contextos básicos en los que *óse trabajan varias competencias, respondiendo a nuestra idea de que es imposible parcelar los aprendizajes, entrelazándose unos con otros* (Doc. 1, pág. 13, 16-17).

Como es posible observar en algunas de las fotografías que hemos tomado (Ver foto 9 y 10), los espacios acercan a los niños a situaciones de la vida cotidiana. Como en este caso muestran las imágenes, en un mismo contexto (El Barrio) se pueden potenciar distintas competencias: matemáticas, de aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal y autonomía social y ciudadana.

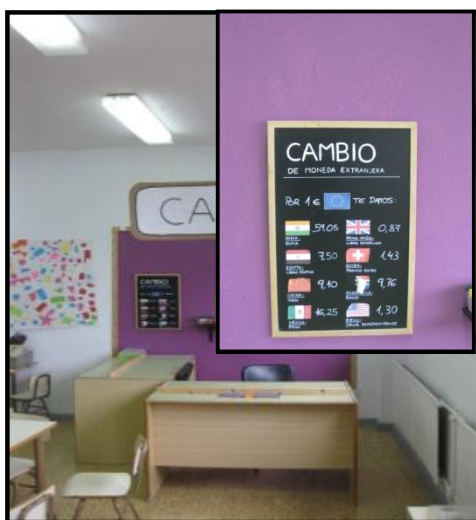


Foto 9. Caja de ahorros y cartel del cambio



Foto 10. Caja del restaurante

Para todos los entrevistados, esta forma de utilizar los espacios facilita la adquisición de aprendizajes funcionales:

óla funcionalidad, los aprendizajes que tienen son más funcionales, a lo mejor no aprenden las matemáticas porque sí, pero están en el barrio jugando a matemáticas y entonces ellos creen que no están haciendo matemáticas, lo están aprendiendo sin darse cuenta a través del juego (E2, pág. 5, 14-22).

Entre los espacios creados por el centro, quisiéramos destacar la creación de un espacio para la reflexión y solución de conflictos o dificultades. Como ya señaláramos anteriormente, el diálogo es un aspecto que el centro valora sobremanera y, consecuentemente, entiende la necesidad de que exista un espacio específico para ello. De esta manera, la asamblea adquiere valor como recurso funcional en el que se adoptan

decisiones que incumben a la vida diaria de sus miembros, también de los niños como recoge el siguiente fragmento:

“La asamblea general de los viernes es importante y eso si que se diferencia de muchos otros centros, no tienen ese tipo de asamblea donde los niños, todavía no llegan a decidir cosas importantes, pero si hay pequeñas decisiones que influyen en el día a día, y entonces les hace sentirse responsables de lo que se ha decidido entre todos” (E1, pág. 8, 17-21).

Es obvio que entender el espacio como una herramienta docente, como un recurso que ha de permitir el diseño y desarrollo de aprendizajes más funcionales y vinculados a situaciones significativas para el alumnado es, El dar un sentido y función a los espacios que haga de estos una herramienta del docente para que los aprendizajes que se dan dentro de ellos sean más funcionales y globales y que en el PEC y en la práctica (La Asamblea Participativa) se establezcan espacios para la reflexión, la calma y la resolución de conflictos constituyen claros apoyos para conseguir una educación inclusiva.

Por el contrario, en el centro Vital Alsar también se hace un uso de los espacios que poco o nada tiene de inclusivo. Nos referimos por ejemplo a la creación de un espacio específico de trabajo reservado para el alumno con necesidades específicas de apoyo educativo (Ver foto 11), sin que esa organización responda a una necesidad concreta que el alumno pueda plantear. Esta forma de distribuir el espacio por capacidades, separando a algunos niños del resto del grupo, nos retrotrae a algunas de las primeras respuestas que los centros ordinarios fueron capaces de dar.



Foto 11. Espacio del alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

Además, esa diferenciación a través del espacio se ve reforzada por la intervención del docente, como podemos ver en el siguiente ejemplo: *óMaría pide silencio a los compañeros para que Enrique se pueda concentrar, ya que estos tienen conversaciones en la mesa mientras realizan la actividad.ô* (Ob. 1, pág.5, 24-28). Podríamos pensar que la ubicación de ese alumno, separado del grupo, responde a las necesidades puntuales que el alumno tiene, no obstante, las distintas observaciones realizadas dentro del aula privan a ese alumno de las interacciones con los demás.

Las observaciones realizadas en el aula del segundo ciclo de Primaria también registran como algún alumno (diagnosticado con TDAH) es separado, al igual que en el caso anterior, del resto de sus compañeros. Igualmente, el uso repetitivo en algunos casos del espacio, avalan esta idea (Foto 12).



Foto 12. Utilización del espacio de forma tradicional

En la misma línea, alguno de los entrevistados señala que la formación de los grupos en el centro no ha sido equitativa y se refieren de este modo al grupo clase con el que trabajan: *óEs que yo estoy convencida de que nos han traído lo peor. Vamos a ver, los niños que han echado de centros, porque han echado a varios de centrosë ¿a dónde han venido? Pues han venido a parar aquí [ë] mi hijo, es hiperactivo, pero no acepto yo que me le pongan delante del todo, no acepto yo que me le manden [ë] Otro que como no se adapta y no tiene toleranciaë que cuando hace algo mal y porque él lo sabe todo y no se deja enseñar, ni se deja nada, se pone a gritar como un loco y se pone histérico, y no es un niño gitano tampocoë ô* (E4, pág. 20, 10-24). Es más, según el entrevistado, el alumnado que hay en el aula de segundo ciclo de Primaria es aquel que ha sido excluido incluso del Proyecto A Volar, debido a sus comportamientos o problemas de convivencia. Esto implica que esos alumnos no vayan a las excursiones que desde el centro se organizan o no participen de

otras actividades que des desarrollan porque se entiende que no saben convivir con el resto de compañeros del centro. Evidentemente, esto nos invita a afirmar que el uso del aula del segundo ciclo de Primaria está más orientado hacia la exclusión social y educativa.

Por otro lado, hemos podido registrar situaciones distintas en las los niños participan y a través de las que se trata de reforzar la idea de grupo y el sentimiento de pertenencia al mismo. En ocasiones, como muestra el siguiente párrafo se introducen consignas específicas que intentan reforzar esa idea de colectivo:

Ejemplo 1. *“Están esperando a que vayan llegando el resto de personas que van a ir a la salida al parque que está planificada para hoy,[ë] hoy se va a intentar dibujar con los elementos de la naturaleza, pero no se puede arrancar nada, tenéis que trabajar en equipo”*(Ob.10, pág.1, 12-13).

[Contextualización: la protagonista está hablando sobre una actividad óLas Marzas típica de nuestra región, en la que se quiso implicar a todo el centro. Primero. Se hizo que los niños y docentes se aprendiesen las canciones y más tarde se escogió un día para cantar todos juntos las canciones].

Ejemplo 2. *“Ella cada vez que íbamos a los talleres cantábamos las Marzas, ella pidió que si podían subir un día para contarles el origen de las Marzas, aunque eran de Cantabria y ellos son tan de la tierra y estas cosas [ë] había un padre que había sido marcelero, un abuelo de uno que viene aquí, que había sido marcelero”* (E4, pág. 10, 15-21).

En cualquier caso, si nos parece importante señalar que durante la observaciones, no pudimos registrar muchas otras situaciones que reforzaran el sentimiento de pertenencia, lo que se convierte en una clara barrera para la participación social.

4.2.3. Utilización de conocimientos e ideas que estén presentes en un contexto

Como ya hemos señalamos al principio de este apartado, partir de los intereses y/o conocimientos de los niños es una de las señas de identidad del centro. Concretamente en el PEC se habla de *“Aprendizajes significativos y funcionales teniendo una relación directa con la vida de los niños/as y buscando formar parte del entorno del centro, que queremos que se convierta en fuente de inspiración y de aprendizaje* (Doc. 1, pág. 8, 1-3).

Las declaraciones de los adultos señalan la relevancia que en los aprendizajes tiene el contexto más cercano a los niños, es decir, el de las familias. En este sentido, entienden que las experiencias y los conocimientos de las personas que son próximas pueden tener

un papel muy importante en el desarrollo general de los niños y en su experiencia vital. Utilizando las palabras de uno de los entrevistados,

“Los padres traen cosas, cuentan historias, tienen experiencias vitales y los niños aprenden de las experiencias vitales de los adultos, aprenden del ejemplo de los adultos. Cuantos más adultos conozcan y más adultos les puedan contar su experiencia vital” (E.2, pág. 9, 17-20).

No obstante, alguno de los adultos entrevistados reconoce la importancia que tienen los aprendizajes que parten del contexto y de los intereses de los niños pero recuerda la obligación que la escuela tiene de garantizar unos mínimos curriculares y, por tanto, de dar una buena respuesta educativa a esos niños y sus familias. Entiende que los propósitos del centro no son incompatibles con el desarrollo del curriculum de mínimos propuesto por la Administración y que no hacerlo, es de alguna forma, una irresponsabilidad.

[Contextualización: aula de Primaria donde los niños quieren trabajar los castillos y lo medieval]

“Porque si tú quiere cumplir los objetivos curriculares tienes que ver cómo establecer esa relación con unas matemáticas, con una lengua” yo estoy con castillos ¿vale? [E] yo tendré que hablar de castillos, caballeros y de la Edad Media, pero hablaré buscando esos castillos dentro de lo que es España, lo que son sus comunidades, sus provincias. ¿Cómo lo meto en la lengua? Muy bien, pues habrá historia, leyendas y cosas que ellos escriban y ahí meteré todos los aspectos gramaticales.” (E.4, pág. 6, 7-9 y 13-17) *[E] “Entonces si es verdad” lo curricular es importante, pero estos niños son carne de cañón, carne de cañón [E] La convivencia, ahora mismo básicamente es la convivencia”* (E.4, pág. 18, 4-5 y 12).

De acuerdo con esta afirmación, nos parece por lo menos motivo de preocupación que esos alumnos no tengan garantizada la igualdad de oportunidades. Es decir, el modelo de educación inclusiva se sustenta sobre un modelo de escuela comprensiva y, por tanto, en el hecho de garantizar unos mínimos curriculares que no coloquen en situación de desventaja a algunos alumnos por su condición social, personal o cultural.

4.3 ¿Se utilizan los recursos disponibles en el apoyo al aprendizaje?

La forma en la que son utilizados los recursos en un centro y, más en concreto, en un aula pueden determinar la participación y el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, podemos afirmar que los procesos de enseñanza y aprendizaje estarán

condicionados por los recursos personales o materiales de los que disponga el docente o docentes en el aula.

A continuación vamos a plasmar algunas de las ideas que nos parecen más importantes en relación con el uso de esos recursos en el CEIP Vital Alsar.

4.3.1 Uso de recursos personales dentro del aula

Nos gustaría empezar por las familias y el papel que indudablemente éstas tienen en el centro. La importancia que para el centro tienen empieza con el reconocimiento que a ellas se hace en el PEC con la creación de comisiones, grupos de trabajo o asociaciones. El valor que se les concede y la importancia que para todos tienen para el desarrollo del proyecto es señalado por todos los entrevistados. Como señala una de las maestras entrevistadas, *“La mayoría de ellos [padres] están muy implicados en diferentes aspectos. Les preocupa mucho la educación de sus hijos [e] y esa preocupación hace que estén involucrados, cada uno a su manera. Unos en una serie de Comisiones, otros están en el AMPA, otros dan su apoyo”* (.1, pág. 7, 21-24).

Las observaciones recogen numerosas situaciones en las que las familias son un apoyo para el profesorado y el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizajes. En ocasiones, trabajan sólo con un niño, en otras con un grupo o a veces apoyan al maestro como podemos observar en el siguiente ejemplo:

[Contextualización: aula de Infantil, madre ayuda a un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo mientras la docente trabaja con el resto de la clase]

Enrique se pone a hacer las fichas y la madre le ayuda.

Enrique coge una ficha

Madre: “¿Es una furgoneta?”

Enrique: “No, es un autobús... azul, verde...”

Enrique: “ahora los camiones” y coge una ficha de un avión.

Madre: “¿esto es un camión?”

Enrique: “No, es un avión” (Ob. 6, pág. 4, 3-9).

No obstante, y a pesar de la importancia que todos otorgan a las familias, algunos de los entrevistados nos recuerdan que en la utilización de este recurso personal queda mucho trabajo por hacer. Así por ejemplo, como se puede ver en el siguiente párrafo, uno de los entrevistados se refiere a la necesaria coordinación y organización entre docentes y padres para evitar interrupciones continuas en las actividades:

óyo creo que la participación de los padres es un pilar fuerte como objetivo, no es decir que ahora se esté desarrollando bien, es decir, es un pilar fuerte como objetivo (E. 2, pág. 2, 15-17).

óLos padres estamos para hacer cosas y no podemos interrumpir el trabajo de los maestros, creo que eso es perjudicial hacia ellos (E.2 pág. 12, 1 y 2)

Igualmente, algunos de los protagonistas señalan que tal y cómo se está utilizando ahora mismo este recurso está generando conflictos y desencuentros entre los adultos y, a su vez, estos desencuentros están afectando al comportamiento de los niños:

óalcanzado una armonía [*é*] Esa armonía [*é*] parte principalmente de los adultos. A veces la conflictividad entre los adultos que estamos generando el proyecto, ya sean padres entre padres, padres con profesores o profesores con profesores enturbia esa armonía *é* no, no la enturbian porque no la hay, impiden que exista esa armonía y eso repercute directamente en el comportamiento de los niños (E.2, pág. 12, 14 y 19).

ótenemos que tener un claustro coherente para que no haya conflictos entre los profesores y tenemos que ir a los profesores de otra manera, utilizando los cauces adecuados, para que no exista la conflictividad entre padres y profesores (E2, pág. 13, 10 y 13).

La ausencia de acuerdos entre las personas que trabajan en un aula por ejemplo o la desorganización o descoordinación entre familias y docentes no favorece la armonía en el centro. Esto a su vez limita la participación de algunos de los miembros de la comunidad, lo que al mismo tiempo se convierte en un obstáculo para la inclusión.

Las familias son un elemento nuclear de la escuela pero no podemos olvidar que el pilar sobre el que se asienta todo el Proyecto son los niños. Como ya señalamos en el PEC se recoge que todo gira en torno al niño y se propone una metodología *paidocéntrica*. De acuerdo con esto último, algunas de las situaciones observadas nos permiten además ver cómo el alumno es concebido como recurso para el aprendizaje de otros iguales:

[Contextualización aula de Infantil, dos alumnas haciendo un dibujo para una actividad]

óLuna enseña su dibujo a su compañera para que lo tome como ejemplo. Niña al observar el dibujo de su compañera le dice a María ó¿me lo borras? y María se lo borra (Ob. 6, pág.7, 26-27).

Obviamente, esa consideración, la del alumno como recurso para el aprendizaje de los otros se enmarca en un modelo con una clara orientación inclusiva. No obstante, tenemos que apuntar que las situaciones en las que esos intercambios tienen lugar son más bien escasas. Esto es, no hemos tenido oportunidad de observar muchas actividades en las que los alumnos colaboren y se ayuden entre sí o donde hayan sido utilizados por el maestro como un recurso para el aprendizaje de todo el grupo/clase.

Por otro lado, el proyecto educativo también enfatiza en la colaboración entre los docentes como aspecto importante, *“metodología basada en la investigación, la cooperación”* (Doc.1, pág. 7, 15-16). En alguna de las observaciones ha quedado registrado el valor que para los docentes tiene el poder compartir dentro de un mismo aula las actividades a realizar.

[Contextualización: conversación con tres docentes en su llegada al centro a primera hora de la mañana]

Maestras: “nos apoyamos, a veces estamos las tres juntas” (Ob. 7, pág. 2, 11).

[Contextualización: aula de Infantil, docente (Gloria) está leyendo un cuento, mientras otra docente (M^a Carmen) controla el comportamiento de los niños]

Jairo está levantado y M^a Carmen se levanta, lo coge del brazo y a la fuerza (tirando) lo sienta entre sus piernas en el círculo con el resto del grupo. Jairo entre las piernas está mirando hacia el suelo [no parece que presta mucha atención al cuento]. Se intenta librar de M^a Carmen, pero no le deja en un primer momento, el niño lo sigue intentando hasta que lo consigue. Se va donde la zona de los juguetes e intenta coger algún juguete, M^a Carmen no le deja volver con los juguetes a la alfombra, Jairo se queda en el borde de la alfombra [fuera del círculo jugando]. Todo esto mientras Gloria termina con su relato de la historia mientras todo el grupo está sentado en la alfombra (Ob. 7, pág. 10 y 11, 22-2).

No obstante, esa no es la percepción de algunos de los entrevistados, que dejan claro que la colaboración entre docentes es un aspecto a mejorar, que actualmente está planteando muchas dificultades. En el siguiente párrafo se señala como algunos de los entrevistados hacen referencia a las características personales de los profesores para atribuir parte del fracaso de la colaboración entre docentes:

“no vale cualquier profesor y los profesores tienen saberlo, porque tienen que hacer un cambio desde su perspectiva como profesor y de su forma de enfrentarse a la clase” (E2, pág. 8, 17-19).

“descoordinación es clara porque hay profesores que no creen en lo que se está haciendo, que no creen en el proyecto” (E2, pág. 8, 28-29).

Asimismo, algunos de los entrevistados se refieren a cuestiones que ya hemos señalado en anteriores epígrafes (uso del espacio, del tiempo, de los medios, etc.) para justificar la descoordinación docente:

“hay descoordinación por parte de los profesores del proyecto, también dentro de ellos hay descoordinación porque no tienen tiempo suficiente para debatir y programar. Al tener que estar haciendo cosas que no les corresponden y al estar un poco también en un proceso de formación, no tienen el tiempo suficiente para

debatir sobre pedagogías, sobre el proyecto, sobre las cosas que van bien o van mal y a programar actividades **ẽ** *hay descoordinación* **ô** (E.2, pág. 8 y 9, 30-2).

õ *se tienen que generar espacios adecuados para tratar las cosas y tiempos adecuados para tratar las cosas. No podemos estar libremente por el cole interrumpiendo el trabajo. [ẽ] si no hay espacios y tiempos para cada cosa, el padre interrumpe el trabajo del maestro* **ô** (E.2, pág. 11, 22-25).

Igualmente, la mayoría de los protagonistas entrevistados coinciden en que la organización, la coherencia y la uniformidad del claustro son los puntos que se necesitan mejorar:

õ *hay que mejorar la organización, la participación de padres, hay que mejorar, por supuesto, que el claustro sea coherente, eso es fundamental. Yo creo que el pilar más fuerte y sólido del proyecto siempre son los profesores y ahí se necesita una coherencia y uniformidad. No en visiones pedagógicas, sino en que todos estén en luchar por el Proyecto de igual manera* **ẽ** *eso es fundamental y ahora mismo no lo es* **ô** (E2, pág. 2 y 3, 31- 2).

Otros indicadores que nos ayudan a conocer el grado de coordinación docente es la existencia y frecuencia de reuniones entre docentes, reuniones en las el profesorado tenga la oportunidad de compartir conocimientos y necesidades con otros docentes. Los siguientes fragmentos de entrevista coinciden en mostrar una visión negativa de la coordinación docente en el centro:

õ *Hoy por hoy, nos coordinamos los tres profesores que somos del proyecto. El resto de profesores que no son del proyecto* **ẽ** *ha sido imposible coordinarse, porque como me preguntabas antes, ¿todo el mundo vale para este proyecto?* **ô** (E1, pág. 7, 9 y 12).

õ *la coordinación entre unos y otros* **ẽ** *digamos que cada vez es menor. Porque se ha visto que no funciona, porque no* **ẽ** *cada uno tiene su manera de ver la educación, su manera de relacionarse con el niño y son maneras muy, muy diferentes* **ô** (E1, pág. 7, 15-18).

õ *descoordinación es clara porque hay profesores que no creen en lo que se está haciendo, que no creen en el proyecto* **ô** (E2, pág. 8, 28-29).

4.3.2. Los recursos materiales dentro del aula

El centro **ó**Vital Alsar**ô** defiende desde su PEC un proceso educativo en el que la utilización de los recursos materiales sea coherente con las formas de proceder y actuar en el centro. De ahí, la importancia que se da a los recursos materiales que hay en contexto inmediato que rodea al centro y la disposición del centro a utilizarlos cuando sea necesario:

õ *El CEIP **ó**Vital Alsar**ô** [ẽ] rodeado de un entorno natural privilegiado: parques de Mataleñas, Mesones y Las llamas, zona del Faro de Cabo Mayor, playas de Mataleñas, Los Molinucos y El Sardinero y costa norte de Santander,*

teniendo justo en la parte posterior del centro un parque infantil con columpios y zonas verdes.

También existen, en su proximidad, instalaciones deportivas privadas y municipales como piscinas, pistas de tenis, parque natural multiaventura y campo de golf, que pueden permitir su uso escolar si así lo estima conveniente la comunidad educativa⁶ (Doc. 1, pág.5, 2-10).

Como ya señalamos, esos recursos deben estar al servicio del niño, deben facilitar la realización de aprendizajes significativos y favorecer una visión integral del conocimiento.

*6*Nos encontramos en el aula la Isla donde no hay ninguna mesa ni silla. Están todos los niños, madres y docentes sentados en el suelo haciendo un círculo. Están esperando a que vayan llegando el resto de personas que van a ir a la salida al parque que está planificada para hoy, mientras Isabel va diciendo pistas a los niños de los que se va a hacer hoy y les recuerda cómo van a ir y volver del parque⁶ (Ob. 10, pág. 1, 5-9).

Además de lo que el entorno ofrece, las aulas disponen de múltiples y variados recursos, con características distintas, comprados o fabricados por los propios alumnos (Ver fotos 13, 14, 15 y 16).



Fotografía 13. Materiales comprados.



Fotografía 14. Materiales contruidos.



Fotografía 15. Materiales traídos por alumnos.



Fotografía 16. Materiales traídos por familias.

Cuadro 15. Fotografías de materiales de distinto origen.

Hemos querido mostrar valiéndonos de una de las observaciones de qué manera utilizan profesorado y alumnado algunos de esos recursos. En el siguiente fragmento de texto señala como un juguete traído por algún alumno de su casa es utilizado por otro alumno para jugar e imaginar dentro del aula:

[Contextualización: aula de Infantil, madre juega con un alumno y el autobús (juguete) que es uno de los materiales que han traído los niños/as para que haya en clase]

*Enrique: **Ó**la mamá de la grúa es el autobús**ô**. Va a buscar el autobús a las estanterías donde están los juguetes (Ob. 6, pág. 8, 11-13).*

En el mismo sentido, algunos entrevistados señalan la utilización de materiales traídos por los alumnos para las actividades de clase:

***Ó**algún día me ha venido alguno con un lápiz que ha traído algo o que lo ha fotografiado el padre porque lo ha visto, o que ha traído una revista**ô** (E4, pág. 3, 7-9).*

El hecho que en el PEC se defiende un uso de los recursos materiales cercanos al niño y al contexto del centro, que en las aulas haya materiales de todo tipo que son utilizados por los niños en cualquier momento o que los niños traigan recursos materiales de los que parten las prácticas de aula, son formas de pensar y actuar que se enmarcan claramente dentro de un contexto inclusivo.

No obstante, nuevamente todas las acciones o usos que se hacen con los recursos materiales en esta escuela pueden ser considerados como un apoyo para el desarrollo de prácticas inclusivas. Algunos protagonistas también señalan algunas situaciones, en las que nos se sabe muy bien el por qué, pero no se permite o facilita el acceso a determinados recursos materiales a algunos docentes:

***Ó**puede haber para comprar material para hacer pulseras para los niños, para el taller de pulseras. Pero pides un simple bote de**ẽ** o para hacer un arenero que están haciendo una pedazo de tapa de impresión [Se refiere a una construcción en el colegio] Pero pides un simple bote de pintura [**ẽ**] Hay dinero para unas cosas y para otras no**ô** (E4, pág. 5, 9-12 y 21).*

***Ó**Llevo desde el principio de curso yo, por ponerte un ejemplo, [**ẽ**] estoy para montar el teatro de luz negra, que es una cosa preciosa, les encanta y les llama la atención. Pues hasta el otro día he pedido que donde se almacenan los materiales abajo en el taller, ese armario abierto es la parte más oscura que puedo encontrar aunque luego la sala no sea la más adecuada. Lo más oscuro para cuando enciendes el foco y empiezas a poner las figuras fluorescentes es esto. Me dijeron, no es que aquí estamos con el material para delante y para atrás**ẽ** si bueno pero yo lo monto en una mañana con ellos, aunque sea ese día pues no se hace el taller o robamos veinte minutos al taller o a otra clase en vez de a los talleres, hacemos la obra y luego quitamos los plásticos. Es decir, quitar todo lo negro que lo va a recubrir y lo va a forrar**ẽ** No es que aquí no tal no se puede porque constantemente estamos entrando y saliendo**ô** (E4, pág. 9 y 10, 29-7).*

La información analizada muestra que el centro y las prácticas que en el CEIP Vital Alsar se desarrollan se sitúan a lo largo de un continuo que no siempre apunta en la dirección deseada por el centro, la de la inclusión educativa. A nuestro juicio, una de las cuestiones relevantes que no podemos obviar es que ningún centro es totalmente inclusivo, sino que desarrollan prácticas que los sitúa más o menos cerca la meta deseable. En este sentido, el CEIP Vital Alsar ha iniciado un proceso de reflexión importante al cuestionarse y plantearse algunas de las decisiones adoptadas. Precisamente es ese proceso, como señalan algunos autores (Martínez, 2002; Ainscow, 2001) la clave para seguir avanzando hacia una escuela inclusiva.

5. Conclusiones

Este trabajo es resultado de un proceso de documentación en un centro educativo y de reflexión sobre el tipo de prácticas que en él se vienen desarrollando.

A continuación, vamos a intentar destacar algunas de las ideas más importantes del trabajo realizado en el centro. Para ello, siguiendo el marco teórico que presentamos en el capítulo 1, intentaremos reflexionar sobre alguno de los resultados hallados en el centro, con el propósito de comprender el tipo de respuesta a la diversidad que desde el CEIP Vital Alsar se viene dando. Asimismo, queremos señalar algunas de las mejoras que se podrían introducir.

Nos ha quedado claro que la comunidad educativa del Vital Alsar establece en su Proyecto Educativo una serie de principios y señas de identidad (línea paidocéntrica, colaboración, participación, etc.) que pretenden, que su cultura, sus políticas y sus prácticas estén dentro de una orientación inclusiva. Como señalan diversos autores (Parrilla, 2002; Susinos, 2005, 2009; Sapon-Shevin, 1999) un centro que tenga como principio o meta deseable la inclusión debe crear una comunidad escolar, *ósegura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado* (Booth, et al, 2000). Para ello, defienden que es necesario desarrollar una cultura en la que se fomenten *óvalores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar* (Booth, et al, 2000). Sin embargo, al profundizar un poco en la realidad del centro nos hemos dado cuenta que hay una clara ausencia, en los miembros de su comunidad educativa de criterios compartidos que permitan crear ese tipo de cultura escolar. Esta falta de consenso sobre los criterios que han sido establecidos en el PEC determina muchas de las situaciones y los desencuentros que han sido registrados en el trabajo de campo. En el siguiente párrafo una protagonista relata cómo en el paso de la teoría a la práctica ha habido desacuerdos sobre algunos de los principios y señas de identidad del Proyecto:

óLa parte más positiva se definió para mí cuando vimos que había gente por ahí que quería lo mismo, más o menos. Estaban buscando una educación pública acorde con nuestras ideas y nuestras necesidades y las de nuestros niños. Luego el proyecto A Volar [é] seguimos teniendo los principios de A Volar que los llamamos é y siguen

siendo nuestros objetivos a largo plazo, lograr esos objetivos del principio. La verdad es que [ë] toda la gente de A Volar y una vez que te sientas te das cuenta de que noë en realidad no pensamos lo mismo. Cuando hablas en generalë si libertad, si, si libertadë pero a la hora de sentarte y decir que es para ti libertad y que es para mí y qué hacemos con nuestros hijosë pues ahí buenoë ha sidoë ahí ha empezado a complicarse. Plasmar el proyecto de A Volar en un colegio es difícil, durante todo el verano estuvimos trabajando, hablábamos siempre en teoríaë todo el mundo quiere que su hijo sea libre, feliz, integralë claro, a la hora de definir ya sobre el terreno es complicado, [ë] Entoncesë bueno, básicamente, lo primordial es de dónde salimos recordar nuestros principios y qué nos unió para luego poder seguir trabajandoô (E3, pág. 1 y 2, 23-11).

Concretar en la práctica determinados principios o ideas no es fácil, de hecho puede llegar a ser hasta previsible; que esto suceda, no debería ser considerado un error o motivo para pensar que la inclusión no es un hito deseable. No obstante, el que la ausencia de consenso y entendimiento en aspectos claves como son los principios y señas de identidad del centro, no sea el suficiente motivo como para sentarse y replantearse de inmediato algunas de las prácticas o pensamientos que se están llevando a cabo en el centro y, en cambio, se hable de que queda **ômucho camino por recorrer. Estamos empezando y hemos encontrado una serie de dificultades con las que no contábamosô** (E1, pág. 1, 19-20), puede convertirse en una auténtica barrera para que esta comunidad y su Proyecto salgan hacia delante. Los protagonistas son conscientes de la necesidad de consenso y de las consecuencias que tiene su ausencia, **ôalcanzadoë una armonía [ë] Esa armonía [ë] parte principalmente de los adultos. A veces la conflictividad entre los adultos que estamos generando el proyecto, ya sean padres entre padres, padres con profesores o profesores con profesores enturbia esa armoníaë no, no la enturbian porque no la hay, impiden que exista esa armonía y eso repercute directamente en el comportamiento de los niñosô** (E2, pág. 12, 14-19). Muchas de las dificultades que se están produciendo actualmente en el Vital Alsar tienen que ver, como dice este padre, con esta falta de **ôArmoníaô**, que repercute de un modo u otro en todos los componentes de la comunidad. La descoordinación docente, las malas relaciones entre algunos docentes y las familias, el comportamiento desafiante de algunos niños,ë son sólo algunas de las consecuencias que se derivan de esta falta

de consenso. Por esto, es necesario ósentarseô a pensar, reestructurar y modificar la cultura del centro, de manera que se pueda establecer un clima acogedor, en el que se trabaje colaborativamente con toda la comunidad educativa.

Por otro lado, la inclusión entendida como *proyecto global* (Parrilla, 2002) nos obliga a pensar más allá de los muros de las escuelas. La inclusión es un proyecto, una idea que no se enmarca de forma exclusiva en el ámbito educativo, *ôes una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vidaô* (Parrilla, 2002: 24). Los protagonistas de este estudio son conscientes ello, *ôtenemos que ir más allá aë olvidarnos de ese currículum y empezar con uno nuevo, a nivel globalô* (E2, pág. 5, 3-4) y sus prácticas y pensamientos pedagógicos van en esta línea, *ôen este currículum a diferencia del otro, en el otro se intenta rellenar un recipiente vacío con cosas, que es el recipiente vacío de un niño que le vamos metiendo cosas, cosas y cosas, y en este intentamos sacar del niño lo que tiene dentro: sus ganas de aprender, su creatividad, sus emociones entenderlasô* (E2, pág. 6, 1-4). En este centro se está intentando ofrecer otra forma de educar, *ôUna manera diferente de ver la educación. Una manera más, no la única, ni la mejorô* (E1, pág. 11, 13), a la vez que se defiende un nuevo discurso educativo desde el que se puedan abordar la reestructuración escolar desde un marco social *ôyo creo que el proyecto es de los niños, cada niño es el proyecto de la familia y yo creo que tendría que llegar a ser el proyecto de la sociedadô* (E2, pág. 13, 26-27). Sin embargo, si estas nuevas políticas de actuación y de pensamiento (asamblea participativa, nuevas formas de organización y de agrupamiento, condiciones en la participación de las familiasë) no tienen los límites bien claros y definidos pueden convertirse en verdaderas barreras para que las prácticas del centro sean innovadoras e inclusivas.

Sabemos que las dificultades que se dan en la práctica del Vital Alsar reflejan algunos de los problemas encontrados en las culturas y políticas del centro. Obviamente, estamos de acuerdo en que hay que trabajar conjuntamente para que el centro desarrolle prácticas más inclusivas. Sin embargo, este hecho no quiere decir que cada protagonista no tenga en su mano, en el día a día, la posibilidad de contribuir en esa dirección. Por ejemplo, en el centro hemos observado que la coordinación docente dista mucho de ser la ideal, *ôla descoordinación es clara porque hay profesores que no creen en lo que se está haciendo, que no creen en el proyectoô* (E2, pág. 8, 28-29). Son muchos los autores

(Ainscow, 2001; Parrilla, 1996) que señalan que una relación entre docentes basada en el diálogo, el consenso, la participación y la aceptación de la crítica constituye un apoyo para que las prácticas de un centro sean más inclusivas. Como hemos reflejado en los resultados, los protagonistas son conscientes de esta dificultad, *“la coordinación entre unos y otros” digamos que cada vez es menor. Porque se ha visto que no funciona, porque no “ cada uno tiene su manera de ver la educación, su manera de relacionarse con el niño y son maneras muy, muy diferentes”* (E1, pág. 7, 15-18) pero echan balones fuera a la hora de buscar las causas, señalando a las diferencias de pensamientos y formas de ver la educación como alguno de los motivos fundamentales. No obstante, olvidan que en una propuesta inclusiva en la que se trabaja porque se respeten, valoren y aprovechen las diferencias, no se deben utilizar éstas como excusa. Sin embargo, creemos que fijar la mirada en uno mismo y las acciones que realiza, es el mejor punto de partida para que desde la práctica se puedan corregir posibles barreras o dificultades. En este sentido, sería interesante que desde el CEIP Vital Alsar también repensaran y modificaran sus propias prácticas y algunas de las dificultades que se están encontrando para de esta manera hacer que sean más inclusivas. Entre otras propuestas, sería interesante que:

- Realizaran un plan de acogida para el nuevo profesorado, que ayude a éste a entender el proyecto, a definir con claridad cómo se traducen en el día a día, algunos principios o propuestas.
- Planificaran decisiones y coordinaran actividades con las familias, evitando así la aparición de entre familias y docentes, docentes con docentes y docentes con el alumnado.
- Ayudaran a algunos de los miembros de la Comunidad a ver las diferencias como una oportunidad para enriquecer el proyecto y que beneficia a la Comunidad.
- Dialogaran sobre la necesidad de unas normas para la convivencia y la importancia de los límites para el buen funcionamiento de la comunidad educativa. Su ausencia está provocando en el centro problemas de organización y de conflictividad.

Finalmente, queremos insistir en la importancia que tiene que desde un centro se trabaje en el mismo sentido, con la misma orientación, en este caso, la inclusión. Para ello es

necesario partir del respeto y del reconocimiento de las diferencias que entre las personas existen dentro de una comunidad, y valorarlas desde de la sociedad. El camino hacia la inclusión se hace día a día con prácticas que reflejen culturas y políticas inclusivas, educando a personas para que sean futuros ciudadanos que luchen por una sociedad más igualitaria, equitativa y solidaria que a su vez demanden una escuela más democrática y participativa.

6. Algunas reflexiones personales

Quisiera empezar señalando la satisfacción que para mí ha supuesto la realización de este trabajo. Me ha dado la oportunidad de leer sobre un tema que me interesa especialmente, de participar de un proyecto educativo distinto a otros que pudiera conocer, de aproximarme a lo que significa investigar y a descubrir algunas de las dificultades que implica ese proceso. A pesar del esfuerzo y dedicación personal que me ha supuesto, este trabajo me ha brindado la oportunidad de colaborar con un grupo de profesionales, familias y alumnos que creen que es posible otro modelo de escuela.

Por otro lado, cuanto más he ido profundizando en algunos de los temas para la realización del trabajo, más consciente me he hecho de mis limitaciones o de las del trabajo. Está claro que podría haber profundizado más en el marco teórico y que sería enriquecedor ampliarlo con las aportaciones que otros autores han realizado. Asimismo, sería conveniente ampliar las claves con las que se analiza la práctica educativa en el CEIP, es decir, pasar de dos cinco. Y, consecuentemente, ampliar y mejorar los resultados y las propuestas de mejora en el centro. No obstante, éste ha sido mi primer trabajo de investigación, una buena forma de tomar contacto y de entrar en lo que la investigación implica, de aprender y de hacerme consciente del esfuerzo que supone.

No quisiera finalizar este trabajo sin señalar algunas líneas futuras. Pensando en este trabajo en particular, creo que sería muy interesante dar voz a otros protagonistas, como pueden ser los niños; profundizar en las culturas o políticas del centro; o reflexionar individual y grupalmente con cada uno de los protagonistas sobre las aportaciones realizadas en las entrevistas y realizar grupos de discusión que ayudara al centro a encontrar alternativas a algunas situaciones que se les plantean.

7. Bibliografía

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Apple, M y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. United Kingdom: CSIE. [Trad. cast. de D. Duran, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago: UNESCO, 2002].

Duran, D. y Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 73-76.

Fernández Enguita, M. (2001). Igualdad, Equidad, Solidaridad. *Educação&Sociedade*, 76, 279-294.

Gentili, P. (2001). Un zapato perdido. O cuando las miradas saben mirar. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-29.

Guash, O. (2002). Observación participante. *Cuadernos Metodológicos*, 20, 35-46.

Haya, N. (2011). *Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora*. Tesis inédita de doctorado. Universidad de Cantabria, Cantabria, España.

Lojo, A. (2004). *El trabajo con padres en la escuela de Infantil*. Vigo: Ideaspropias.

Martínez Domínguez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. Forteza y M.R. Rosselló (Eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida. Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial* (27-61). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Parrilla, A. (1996). Apoyo interno: modelos y funciones. En A. Parrilla (Ed.), *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración* (81-114). Bilbao: Mensajero.

Parrilla, A. (2002). Acerca del Origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista Educación*, 37, 11-25.

Parrilla, A. (2004). *La construcción del aula como comunidad de todos*. Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/angeles/7.pdf>.

Parrilla, A. y Susinos, T. (2004). El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y Comunidades Educativas. En López, J., Sánchez, M., Murillo, P. (Ed.), *Actas octavo Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. (195- 200). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes I*. Madrid: La Muralla.

Pujolàs, P. (2006). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. Recuperado de http://www.unizar.es/cce/atencion_diversidad/ap%20cooper.pdf.

Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Rojas, S. (2004). *Autodeterminación y calidad de vida en personas discapacitadas. Experiencia desde un hogar de grupo*. Tesis inédita de doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículo que enlaza las diferencias y construye sobre ellas. En Stainback, S. y Stainback, W. *Aulas inclusivas* (37-54). Madrid: Narcea.

Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticos escuela*, 13, 4-6.

Steinar, K. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.

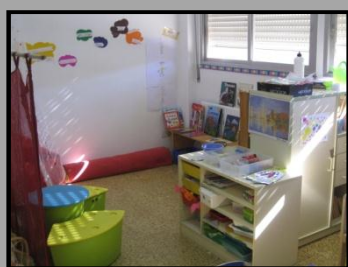
Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Observación nº 6

Lugar: aula óLa Casitaô



Rincón de las cocinas y disfraces.



Rincón de la biblioteca.



Zona de trabajo.



Rincón de la alfombra.



Rincón del ordenador.

Distribución aula. La Casita. 1

Hora de inicio: 11:22h

11:22h Entramos en la clase de Infantil óLa Casitaô. Hay cinco niños y dos niñas en el momento que entramos en el aula.



Niñas: **ô¿Qué podemos hacer?ô** (Se dicen la una a la otra) **ô¿Qué tenemos que hacer María?ô**

María: **ôellos están construyendo una historia** (el resto de niños que hay en el aula), **mirar si vosotras podéis hacer lo mismoô.**

Gael: **ôuna historia de princesasô.**

María: **ô¿queréis una hoja normal o con forma de libro para hacer una historieta?ô**

Ellas contestan que quieren una hoja normal.

Entran en el aula dos niños de la mano de una adulta.



Zona de trabajo Enrique

María: *¿Enrique, Enrique, que tienes que colocar las fichas en su sitio?*

Enrique estaba buscando algo pero al oír esto vuelve a su sitio y coloca las fichas.

Se oye música relajante en el aula. María y una madre (Eva) se encuentran en la mesa ayudando a los niños que están sentados y

trabajando en sus historias.

María: *¿hacéis el dibujo primero o escribís primero y dibujáis después?* (Dirigiéndose a las niñas que acaban de entrar).

Gael: *¿María, ¿me ayudas?*

María: *¿Para saber por dónde ibas?*

Madre que ha entrado en el aula le dice a Gael: *¿por el arco iris, vas por aquí?*

Madre le pregunta a la niña que ha entrado con ella: *¿De qué te gusta hacer los cuentos?*

Niña: se encoge de hombros.

Madre: *¿te apetece dibujarlo o escribirlo?*

Niña no contesta y luego se pone a dibujarlo.

María ha escrito una frase a una alumna (esta niña quería poner una frase a su dibujo y no sabía cómo hacerlo) y se lo lee, posteriormente le pregunta: *¿Dónde pone princesas?*

Niña: señala con el dedo la palabra.

Gael: *¿María soy el que más letras tengo y el que acabo primero?*

María: *¿también has empezado antes?* (en un tono condescendiente).

Diego: *¿María, yo ya he terminado?*

María: *¿No quieres pegar al corazón (dibujo) estrellas? ¿Por qué no lo pintas de colores?*

Diego: no.

María le observa el trabajo, después Diego se levanta y lo va a guardar en las estanterías.



Diego: *¿dónde lo pongo?*.

María mira lo que hace Diego y al ver que lo va a guardar en un lugar equivocado le dice: **óespera, esperaô**. Se acerca a Diego y le ayuda a guardarlo en su sitio.

Enrique ha acabado con la actividad de las fichas y se dirige a la zona de los juegos.

María: **óelige el que quierasô**.

Enrique coge otro juego de fichas.

La niña que ha venido con la madre y está dibujando al lado de ella le dice: **ómamá miraô** y la madre observa el dibujo.

Gael: **óMaría esto (dibujo)ẽ quiero que te lo quedes túô**.

María: **ógracias Gael, muy bienô**.

María: **óCristian mira, este es el arco iris que ha hecho Gaelô** (Cristian también está dibujando un arco iris y se ha quedado sin ideas).

Gael y Neco están hablando sentados en la mesa donde están realizando sus trabajos. María les ve y le interrumpe.

María: **ó¿qué vas a hacer ahora Gael?ô. ó¡Neco! ¿Vamos a trabajar?ô**.



Enrique coge las fichas de madera y se sienta en la mesa al lado de una madre. Como Enrique tiene mocos María les dice a la madre y a Enrique que éste tiene el pañuelo en el bolsillo.

Madre coge el pañuelo del bolsillo de Enrique y le dice **ó¿Este es el limpio o el sucio?, ¿cómo está?, ¿limpio?ô**.

Enrique: asiente.

Madre: **ô**pues guárdalo en el bolsillo**ô**.

Enrique se pone a hacer las fichas y la madre le ayuda.

Enrique coge una ficha.

Madre: **ô**¿Es una furgoneta?**ô**.

Enrique: **ô**No, es un autobús... azul, verde...**ô**.

Enrique: **ô**ahora los camiones**ô** y coge una ficha de un avión.

Madre: **ô**¿esto es un camión?**ô**.

Enrique: **ô**No, es un avión**ô**.

Los niños cogen los rotuladores de las bandejas que están situadas en el centro de la mesa para pintar sus historias.

Niña: **ô**después me dejas el rojo**ô**.

Cristian: **ô**cuando termine**ô**.

María da indicaciones a Cristian de como dibujar el arco iris **ô**...me refiero por aquí que sea más grande el arco iris...**ô**



Cristian dibuja como le ha indicado María y da más colores con el rotulador a su arco iris.

María: **ô**Cristian la tapa del rotulador**ô** al ver que Cristian no tapaba su rotulador al terminar de pintar con él.

Cristian: **ô**María ahora qué tengo que hacer**ô**.

María: **ô**pues ahora el rojo debajo**ô**.

Enrique una vez ha terminado con el juego de fichas con el que estaba lo recoge y lo guarda. Después coge otro juego de fichas de madera y lo usa con la ayuda de la madre. (Es un juego en el que aparecen varias figuras de espaldas, de frente, de lado... se trata de colocar cada ficha en su sitio).

Madre: **ô**¿Está de espaldas?, ¿seguro?, fíjate bien**ô**.



Enrique se lo piensa y posteriormente coloca la ficha que tiene en la mano.

Al terminar de colocar todas las fichas la madre le pregunta a Enrique: **¿Lo repasamos?**. Para ello, ambos siguen las secuencias que marcan las fichas para ver cuál puede estar mal colocada.

Madre: **¿hay aquí todo cara? Una, dos** (cuentan Enrique y la madre juntos) **y aquí ¿qué pasa?**.

Enrique: **¡Ahh!** (Se da cuenta de que está mal colocada) y lo corrige.

Madre: **ahora está todo bien colocado** y lo corrige.

Enrique recoge el juego ya que lo ha completado.

María pregunta a Cristian si quiere poner título a su historieta

Cristian: **no**.

María le sugiere que por lo menos ponga el nombre y manda a Cristian a buscar la tarjeta donde pone su nombre para que lo tenga como modelo y Cristian lo escriba.

Cristian lo va a buscar y se sienta en su sitio a escribir su nombre en su historieta.

Neco está de pies en su sitio, pero parece estar distraído. María lo observa y le dice: **Necooo, venga fíjate**, y lo sienta para que termine su historieta.

Enrique que está de pies buscando algo con lo que jugar coge la caja donde está guardada la plancha que utiliza María para planchar los trabajos de abalorios. Enrique llama a la madre que le había estado ayudando antes con las fichas y le dice: **esto es lo que tiene dentro** (refiriéndose a la plancha y señalando la foto de la caja), **esto calienta**.

María corrige a Neco lo que estaba escribiendo (se lo borra), para que vuelva a escribirlo bien.

María: **una (u) pequeñita**.

Neco lo escribe mal y María se lo vuelve a borrar. Neco lo vuelve a escribir mal y María otra vez se lo borra.

María: **ôNeco escríbelo bienô**.

Neco: **ôMaría ya estáô**.

María observa como lo ha escrito y dice **ôpues ahora sigue la (i)ô**.

Erica ha terminado su dibujo y María le pregunta si ha escrito su nombre.

Erica: **ônoô**.

María: **ô¿quieres que lo escriba yo?ô**

Erica asiente.

Erica va a enseñar su historieta a la madre que está con Enrique. Ésta le dice: **ôte han escrito tu nombre, ¿quieres escribirlo tú?ô**.

Erica: **ônoô**.

Erica busca la máquina que hace los agujeros de papel para hacérselos a su trabajo y poder guardarlo.



María: **ôErica mira está ahíô**.

Erica va a buscarla, pero Cristian, que está más cerca, la coge antes y se la intenta dar a Erica pero ésta no lo ve.

María: **ôErica te la está dando Cristianô**.

A continuación María se acerca a las dos niñas que están sentadas en la mesa haciendo

su historieta y observa cómo van en su trabajo.

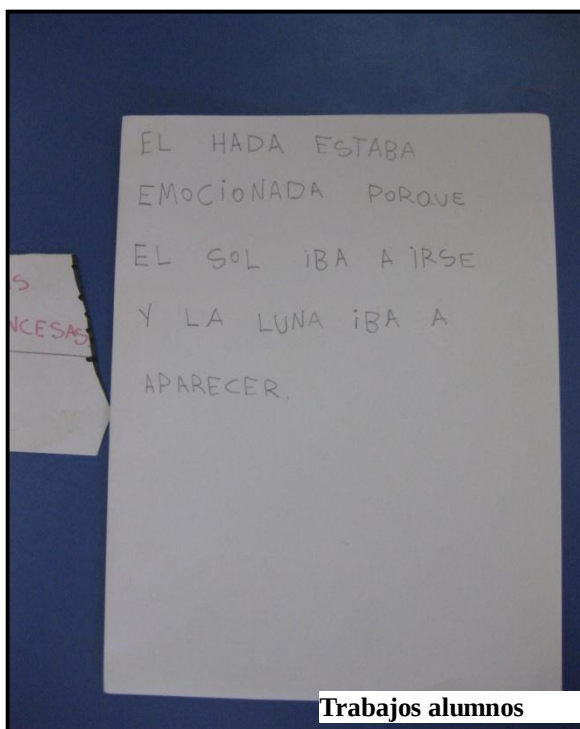
Luna: **ôel mundo de las princesas y los perrosô**.

María les escribe los títulos que ellas eligen.

Luna: **ôel mundo de las hadas y las princesasô**.

María: **ôNeco, ¿por dónde vas?ô**.

Neco que estaba distraído sin trabajar se vuelve a poner a escribir la óiô.



Luna: *ôquiero que me pongas el mundo de las hadas y las princesas.*

María antes de escribirle la frase le dice *ôestate atentaô*. Al escribir la frase la docente va pronunciando las letras a la vez que las escribe. Cuando ha terminado de escribir toda la frase les pregunta a las niñas.

María: *ô¿dónde pone princesas?ô*.

Luna: *ôaquíô* (señalando la palabra).

María: *ô¿dónde pone hadas?ô*.

Luna: *ôaquíô* (señalando la palabra).

María: *ôno, ahí no pone hadas. Vamos a volverlo a leerô*. Realizan otra vez la lectura de la frase pronunciando lentamente cada palabra.

María: *ô¿dónde pone hadas?ô*.

Luna: *ôaquíô* (señalando la palabra).

María: *ômuy bienô*.

La otra compañera que está sentada al lado de Luna dice a María *ômira como he empezado yoô*.

María: *ômuy bien, pero luego has hecho la letra cada vez más pequeñaô*.

Las dos niñas vuelven a centrarse en la elaboración de su historieta. Ambas niñas copian la frase que le ha escrito María a Luna.

Neco comienza a hacer un zumbido con la boca (está distraído y aburrido).

María: *ôNeco no, ese ruido molestaô* y Neco para de hacer el zumbido, pero no termina su actividad ya que está distraído.

Luna enseña su dibujo a su compañera para que lo tome como ejemplo. La niña al observar el dibujo de su compañera le dice a María: *ô¿me lo borras?ô* y María se lo borra.

Quedan dos niñas haciendo el trabajo de la historieta además de Neco, al cual solo le

queda escribir, pero está muy distraído. María está con ellos ayudándoles a terminar sus trabajos.

Niña: *¿María, ¿hago así el vestido de la princesa?*

María le dibuja un ejemplo de vestido para que lo vea y la niña lo copia y lo colorea.

Mientras María termina con los tres niños el resto de los alumnos juegan.

Neco mira a sus compañeros que están jugando y dice: *¿María puedo ir?*

María: *¿cuando acabemos lo que hemos empezado podemos ir.*



Mientras Gael y Cristian juegan con los duplos a construir pistolas, Enrique está jugando con Erica y su madre en la alfombra.

Enrique: *¿la mamá de la grúa es el autobús.* Va a buscar el autobús a las estanterías donde están los juguetes y me repite lo que había dicho en la alfombra. Coge el autobús.

Yo: *¿es ese la mamá de la grúa?*

Enrique: *¿sí, este es.* Se va a seguir jugando en la alfombra.

Erica guarda las fichas con los que estaban jugando y la madre le pregunta: *¿las guardamos en la estantería?*

Erica sin contestar a la madre guarda las fichas en la estantería.

Diego le dice a la madre: *¿esta es una pistola construida para matar.*

Madre (Eva): *¿para qué sirve una pistola más que para matar? Por ejemplo: para disparar a un cubito de hielo y hacer cubitos más pequeños.*

Diego: *¿para jugar al tiro al plato.*

Mientras pasa esto en la alfombra María sigue con los tres niños en la mesa. María se sienta al lado de Neco y termina la actividad deletreando y escribiéndole lo que le quedaba.

María: *¿Neco guarda ese trabajo y luego recoge la mesa, sino no puedes ir a jugar, ya*

lo sabes.

Neco empieza a recoger y dice: *¿lo pongo aquí María? ¿Esto va aquí o allá?*

María: *esto va aquí, recógelo*.

Como Neco ya ha terminado de recoger María lo deja ir a jugar. Ahora María ayuda a que las dos niñas terminen de hacer su actividad.

Cristian le enseña un juguete a Eva y le dice *mira una bomba*. Ésta le contesta *¿es una bomba de golosinas?... esas me gustan más*.



Enrique sigue jugando con el autobús y su grúa (cuerda con abalorios).

Eva: *¿juegas con nosotros, Enrique?* (están jugando con piezas más pequeñas)

Enrique: *¡Sí!* y se pone a jugar con Erica y su madre.

Cristian me enseña un coche y yo le pregunto: *¿habéis hecho la actividad?* Me contesta: *¡no, hemos jugado!* (refiriéndose a que la actividad era un juego).

Al haber terminado todos los niños su historia menos las dos niñas, María les dice: *¡venga vamos a contar un cuento, que no vais a estar aquí toda la mañana!* (las mete prisa para que terminen su historia).

En este momento Gael coge un folio y un lápiz y se pone a dibujar en una mesa solo. Al mismo tiempo, Eva y todos los niños están jugando en la alfombra con un juego de coches pequeños. Enrique sigue con mocos y no se los quita porque sigue jugando con su grúa y el autobús.

Eva dirigiéndose a Enrique: *¡dile a la grúa que baje el autobús que te tienes que sonar los mocos!*

Enrique baja la grúa, se saca el pañuelo y se suena los mocos. Después le da el pañuelo a Eva. La madre le devuelve el pañuelo y le dice: *¡tíralo a la basura!* y Enrique lo hace.

Diego: *¿podemos hacer una ciudad de coches, Eva?*

Eva: *¡sí, claro que podéis!*

Los niños juegan todos con los coches.

A las 12:20h María dice en alto dirigiéndose a toda la clase: **ôChicos recogemos...que tenemos que hacer una cosaô**.



Eva: **ôniños recogemosô**.

Los niños recogen, excepto Cristian que juega con el caballo de madera y no recoge. María y Eva ayudan a los niños a terminar de recoger.

María: **ôYa.... sentarosô**.

Los niños se van acercando a la alfombra y bajan las persianas. Erica no se separa de la madre.

Eva se va del aula y Erica la sigue llorando y gritando **ômamiô**. Nadie hace caso a Erica, cuando la madre vuelve al cabo de un minuto, Erica no se separa de la pierna de la madre.

María: **ôVenga todo el mundo sentado en la alfombra... en la alfombra, bien sentados sin tocar las construccionesô ôCristian, como vas a tocar las construcciones, ven aquíô** (María estaba situada en el lado de la alfombra alejado de las construcciones).

Cristian: **ônoô**

Diego: **ôlo vigilo yoô**

Esta conversación se interrumpe al tirarse un niño un eructo. María le dice **ôun eructo sin querer no pasa nada pero si se provoca no está bienô**

Comienza el cuento, María baja la voz progresivamente y según se hace el silencio en la alfombra dice el título del libro **ôAna Bananaô**. Va leyendo el libro a la vez que enseña sus dibujos al grupo. La lectura es lenta y marcando mucho las entonaciones y los espacios.

Gael: **ô¿Puedo coger un pañuelo?ô**

María: **ôespera un segundínô**

Gael al rato se levanta y se va a limpiar, de paso se mira en el espejo y vuelve a su sitio. (No le han dado permiso).

María prosigue con la lectura del cuento *ó... veo su mano que se desliza por el pasamanos...ô* y enseña las ilustraciones del libro a sus alumnos. Mientras Neco y Gael juegan.

María dice a Neco *óte quieres estar quietoô* y prosigue leyendo.

Diego empuja a otro compañero para poder ver la ilustración del libro que está enseñando María al grupo y María le dice: *óDiego no hagas eso, le haces daño, yo te acerco el libro para que lo veasô*.

María: *ómirar el castillo que ha hecho el niñoô* (imagen del libro).

Cristian: *óa verô*, se levanta para verlo y a la vez juega.

María: *óesto me parece que es enredar, así que no te lo enseñoô*.

Cristian vuelve a su sitio.

Como María ve a los niños que cada vez están más inquietos, se mueven, juegan, hablan... dice: *óveo que no os interesa ¿qué hacemos?....ô*

Niños: *ónoë , sië ô*

María: *óhacemos una votación, que levanten el dedo los que quieran seguir con el cuento y después los que no quieranô*.

Se realiza la votación y ganan por 5 votos a 4 los que quieren seguir leyendo el cuento. Pero Gael y Cristian que no querían seguir leyendo no están de acuerdo y se tumban boca abajo y dando la espalda al grupo, diciendo *óno escuchoô*.

María: *óno está bien, no me parece justo. ¿Qué quieres que no volvamos a votar? ¿Qué queréis que mande yo? ¡Colocaros bien!ô*

Gael y Cristian se incorporan pero se tapan los oídos.

María: *óesto no se debe hacer, ¿qué queréis? ¿No queréis que volvamos a votar?ô*. A continuación sigue con la lectura, aunque los dos niños siguen con los oídos tapados. Cuando María ha leído un poco ya vuelve a tener a todos escuchándola, incluso a Gael y Cristian, que se han quitado las manos de los oídos. Acaba la lectura y María dice: *ótodos al baño que nos vamos al recreoô*.

Fin de la observación 12:50h

Entrevista realizada el 8 de mayo de 2012 a las 14:15

Lugar: secretaría (escogido por la protagonista)

Protagonista: María

15 años de experiencia docente

Ha trabajado en unos 20 colegios aproximadamente.

Docente en Infantil y Primaria.

Como sabes, estoy tratando de documentar el trabajo que desde hace unos años venís desarrollando. Durante este tiempo he estado realizando observaciones pero hay algunas cuestiones que no he podido recoger con las observaciones y otras que me gustaría documentar con la entrevista. Así pues, esta entrevista tiene el propósito de conocer un poco más lo que hacéis en el centro.

Si no tienes inconveniente y para que la conversación sea más fluida, voy a utilizar la grabadora. Cuando la transcriba NO dejaré nombres personales, a no ser que me digas lo contrario, y si quieres, te la envío para que puedas leerla y modificar algún comentario si lo consideras oportuno o necesario.

Empezamos

P *¿Cuál es tu valoración global del proyecto óA volarô en el Vital Alsar? ¿Por qué?*

R Pues... hoy por hoy si, hoy por hoy queda muchíiiiisimo por recorrer, mucho camino por recorrer. Estamos empezando y hemos encontrado una serie de dificultades con las que no contábamos, y entonces pues esto va a ser un poco más duro de lo pensado. Entonces... ¿valoración de dónde estamos? Pues hasta ahora se han hecho muchas cosas pero se podían haber hecho más, si las dificultades no hubiesen sido desde... eeehhh... problemas con los niños, problemas con el colegio, problemas con otros profesores, problemas con algunos padres. El abanico de dificultades que ha

habido.

P *En general, ¿cuáles crees tú que son los puntos fuertes del proyecto? ¿me los explicas?*

R Pues los puntos fuertes del Proyecto, en principio la gran ayuda por parte de los padres o la manera de involucrarse los padres en el proyecto. En cuanto a puntos esenciales del proyecto, yo destaco siempre lo que es... eh... el concepto que se tiene del niño, que es diferente que en otros centros. Aquí se le...intentamos tener un...eh... respetar al máximo al niño en cuanto a sus ritmos, a sus maneras de actuar, en cuanto no los dirigimos sino que son ellos los que, en principio, pueden auto-aprender y auto-regularse siempre poniendo delante una serie de actividades a hacer, de propuestas para hacer para que no se sienta un poco perdido. Y por otra parte la educación emocional que va muy relacionada. Trabajamos la educación emocional en el día a día, en toda y cada una de las actividades, la manera de tratar a los niños, en la manera de tratar con el resto de adultos.

P *¿Crees que hay aspectos mejorar? ¿Cuáles?*

R ¡Muchos! Por supuesto que sí. Por ejemplo, aspectos curriculares por así decirlo. Todavía tenemos todos los contextos... solamente hay uno... uno y medio por así decirlo que están medianamente preparados. Cuando digo medianamente es que falta todavía mucho eh, pero por lo menos están encauzados. Que sería el barrio por una parte y la mediateca en lo que es mediateca, no biblioteca, sino trabajo por métodos individuales, busca de información y todo eso. Entonces falta por concretar mucho más, vamos a empezar desde cero con lo que sería la tierra, que era otro de los contextos, todo lo que tenga que ver con idiomas, eh, geografías y demás. El laboratorio todo lo que tiene que ver con el medio ambiente: animales, plantas y demás. Y esos serían los contextos con los que contamos más o menos, y... eh... el barrio, la tierra, el laboratorio, la mediateca y luego, pues en Infantil tener un punto de referencia siempre, un aula de referencia donde ellos se puedan mover con mayor libertad. Trabajando, como has visto, por rincones de alguna manera, aunque sea ópseudo-rinconesô.

P *¿Cómo valorarías la implicación de la Administración en el Proyecto? ¿Por qué?*

R Pues no te podría decir, porque en principio no nos han puesto pegas este curso.

Pero como ha habido cambio de gobierno, pues ya sabes que cada uno tiene su visión, y como no pertenecen al mismo partido pues siempre hay discusión en torno a por qué se os ha dado este colegio y por qué no. Pero en principio como... eh... María Luisa que es la de los Recursos Humanos y personales de la Conserjería, sigue en el mismo puesto más o menos, pues sabía toda la trayectoria de cómo había ido el Proyecto, de cómo había surgido, cómo nos había concedido el centro y tal, y entonces parece ser que bueno... eh... acepta de buenas maneras este proyecto como algo diferente que se pueda mejorar con el tiempo y demás. Pero está claro, si vamos a ser muy sinceros, que lo que más le interesa a la Conserjería es que nos hayamos quedado con el alumnado que había antes en el centro. Mientras mantengamos ese centro tendremos, digamos... posibilidades de mantenernos, sin que se meta mucho con nosotros. Estamos haciendo un trabajo a la Administración... eh... No sé si esto viene a cuento pero es la realidad. Pero vamos... María Luisa como tal sí que ha visto el proyecto, lo ha vivido, se lo entregamos en su momento y siempre está a favor, ¿no? De continuar como plan de innovación para ver qué ocurre, hay que dar una alternativa diferente a la educación tradicional y esas cosas.

P *¿Qué supone un proyecto de estas características desde el punto de vista curricular?*

R ¡Uffff! Muchísimo trabajo porque hay que darle toda la vuelta al currículum como tal, como se entiende ¿no? Ehh, tienes como referencia ese Currículum general para todos, pero se trata de mostrarlo de forma totalmente funcional y en muchas cosas que no puedes cogerlas de ninguna manera y sobre todo eso, que no esté tan estructurado como por ciclos, porque hay niños que van mucho más adelante, otros que van más retrasados y tienen que seguir la misma marcha y el mismo... yo hablaría, por eso, en un principio trabajamos por ciclos y no trabajamos por cursos. Es decir, aunque tuviésemos más alumnado seríamos más partidarios de trabajar por ciclos. Porque, digamos que...el abanico es más amplio, se trabaja de otra manera, entonces se puede trabajar el currículum de diferente forma.

P *¿En qué se parece al currículum que se desarrolla en otros centros educativos?*

R Pues se parece en que partimos de la misma base del mismo punto de partida y

la manera en cómo enfocarlo, habrá cosas en que le demos mayor importancia como en todos los centros, supongo yo. Lo que pasa que aquí no seguimos a raja tabla pues esto me toca ahora lo tengo que dar en este trimestre, no. Si surge antes lo hacemos antes y si surge después lo hacemos después. Intentamos completar ese currículum con los talleres, por ejemplo: hay aspectos que en los contextos o en los proyectos no se trabajan y entonces se dispone de un taller correspondiente que digamos, que de forma general, puede recoger esos aspectos del currículum que no se trabajan.

P *¿En qué dirías que se diferencia? ¿qué tiene para ti valor?*

R Pues en principio tiene mucho valor y es muy difícil el que puedas... primero porque hay pocos alumnos, en el momento en que haya más alumnos no sé cómo se hará, pero tenemos la facilidad de que como hay pocos alumnos se puede hacer una enseñanza mucho más individualizada que en otros centros. Entonces yo le doy todo el valor, respetamos el ritmo de cada niño o, se pretende respetar el ritmo de cada niño, sus procesos de aprendizaje que son diferentes el de uno y el de otro. Unos más memorístico, otros más lógico, entonces tienes que siempre ir sopesando lo que tienes que... cómo tienes que trabajar con uno, cómo tienes que trabajar con otro e ir encauzándolo por un camino u otro. No son todos iguales, aquí les tenemos a todos muy diferentes porque les vemos diferentes, no porque sean diferentes de otro centro ¿no?

P *¿Qué dificultades conlleva organizar de un modo distinto el currículum?*

R Pues la primera dificultad como maestra es cambiar óel chipô. Porque uno tiene que desaprender muchas cosas de las que tiene y desaprender es complicado. (Fragmento inaudible porque sonaba el teléfono de la secretaria). Desaprender muchas cosas para empezar a aprender de otra manera. Entonces todavía nos falta mucha preparación a los profes de cómo enfrentarnos a esta forma diferente.

P *¿Crees que se atiende a la diversidad del alumnado desde el centro/proyecto?*

R Al alumnadoö pues yo creo que sí, se pretende, ese es uno de los objetivos primordiales. Pero claro, nos encontramos con la dificultad, por ejemplo, de personal. Hay niños con necesidades educativas especiales que no pueden ser atendidos todo lo que debiera ser. Hay niños con problemas de compensatoria por así decirlo, para que nos entendamos, que habría que trabajar más con ellos. Entonces es cuestión de ponerse. Se intenta atender a toda la diversidad, pero los recursos somos solo seis profesores y

hay veces que se escapa.

P *¿Crees que cualquier profesor/a puede participar de un proyecto como éste?*

R No, para nada.

P *¿Qué crees que es necesario?*

R Primero creértelo, ¿sí? estás convencido de que esta es la mejor manera de trabajar con los niños. Sobre todo eso, lo que te he dicho antes, el tener ese concepto de niño tan diferente. Aquí no los llevamos en fila, ni hacemos que todos hagan lo mismo, ni tienes que hacer pis por obligación, ni ese tipo de cosas que serán una tontería, pero también entraña sus problemas eso que el niño decida qué es lo que quiere hacer en determinados momentos, porque no todo se decide, pero en los momentos en los que decide pues tiene que haber veces que es un caos porque están aprendiendo y estamos aprendiendo nosotros. Entonces no sé cual es la pregunta pero cualquier persona no. Hay que tener uno no sé qué cuál sería la palabra un talante especial, y sobre todo eso creérselo.

P *El desarrollo del proyecto implica óponer en juego distintas formas de trabajar en el aula, ¿no es así? De todas ellas, ¿cuáles son a tu parecer las más importantes?*

R Bueno pues no sé como te has leído el Proyecto, pues sabes que nosotros trabajamos de tres maneras diferentes por así decirlo. Por una parte los contextos, por otra parte los proyectos y por otra parte los talleres, todas se complementan. Por ejemplo, en los proyectos vienen a hacer un trabajo más individual por así decirlo, donde cada uno pues de acuerdo a sus intereses va trabajando esto o aquello aunque sea más o menos dirigido en cuanto a temática o opciones que les das y demás. Entonces es más un trabajo personal, que no importa para nada como vaya el compañero, puede ir por otro lado.

En los contextos es ya un trabajo ya más en equipo, o por lo menos se pretende un trabajo más colaborador entre ellos. Entonces sí que importa lo que tú haces y lo que hace el compañero, porque así sumamos fuerzas. Entonces y son del mismo ciclo, entonces tienes compañeros que trabajan más o menos no a tu par, pero sí más o menos al mismo nivel.

En cuanto a los talleres son con edades heterogéneas, o sea, mezclamos edades. Desde los de Infantil hasta los mayores, con lo cual es un trabajo mucho más menos colaborativo, sino que es un desaprender por medio de lo que estás viendo hacer a los otros o tienes que explicar cómo hacerlo a los demás.

Con lo cual los tres se complementan y por eso están aquí las tres.

P *¿Crees que algunas formas de trabajo no son acordes al Proyecto? ¿Cuáles? ¿Por qué?*

R Así a bote pronto me saldría todo lo que sea una educación muy directiva, pero no es verdad. Porque habrá niños que si que necesiten esa educación directiva, que necesiten que les marques el camino. Porque son inseguros, porque necesitan en un principio que vayan aprendiendo, para darles poco a poco esa autonomía. Entonces yo creo que todas las formas son buenas, depende del momento y depende del niño. Si estamos hablando de que tenemos que seguir los intereses de los niños, la forma de aprender de cada uno pues habrá veces en las que tienes que ser muy directivo, a veces que les tienes que dar más autonomía y a veces que los tienes que dejar solos porque ya son capaces de auto-regularse. Entonces son válidas todas las metodologías, todas las maneras de trabajar.

P *¿Cambiarías tu manera de trabajar para ajustarte o mejorar el proyecto?*

R Sí, de hecho lo estoy haciendo todas las veces.

P *¿De qué manera?*

R Pues, en principio, por ejemplo, este año no trabajo de la misma manera que el curso pasado, partiendo de que soy de Infantil y que, digamos que es como bastante más flexible. El grupo de niños de este año que son de cinco años, teniendo en cuenta las después de hablar con los padres, conociendo a los padres y demás. Digamos que tenían bastante interés en que fuesen aprendiendo lo que fuere ¿no? Mientras que en el grupo del año pasado como eran más pequeños, aunque estaban todos mezclados, digamos que se decantaban más un poco por mayor libertad. Estos pequeños no tienen porque aprender nada, ya lo aprenderán más adelante Con lo cual te vas adaptando, primero a los intereses de los niños, luego a los intereses de los padres y vas viendo y como decíamos: cada niño es un mundo, pues tienes que ir cambiando. Estas cosas que

uno de forma automática hace: pues le voy a enseñar todas las letras, pues a lo mejor no te sirve para nada, o te das cuenta de que en ese momento no va oë Entonces vas cambiando tu forma de enseñar conforme te vas encontrando conë y eso es muy complicado

P *¿Cómo valoras la coordinación docente para el desarrollo del proyecto? ¿Por qué?*

R Es fundamental, porque en principioë puesto que hay muchas actividades en las que se trabaja de forma conjunta, tiene que haber una línea de continuidad, por lo menos en el estilo de trabajar. Sobre todo eso, que los profesores vayan todos a la par. Con lo cual, pues tendremos que evaluar juntas, tendremos que coordinarnos para preparar actividades y entonces es primordial. Es la base de que esto funcione.

P *¿Qué cambiarías o mantendrías de la coordinación docente existente? ¿Por qué?*

R No buenoë partiendoë Si me estás preguntando cuál es la coordinación hoy por hoy, nos coordinamos los tres profesores que somos del proyecto. El resto de profesores que no son del proyectoë ha sido imposible coordinarse, porque como me preguntabas antes, ¿todo el mundo vale para este proyecto? No lo siento porque tienes que cambiar muchas cosas, tienes que estarë creértelo lo primero, entonces es lógico que haya personas que no compartan este proyecto, si tú se lo impones, entonces trabajan a su manera que no tiene nada que ver con tu manera. Entonces la coordinación entre unos y otrosë digamos que cada vez es menor. Porque se ha visto que no funciona, porque noë cada uno tiene su manera de ver la educación, su manera de relacionarse con el niño y son maneras muy, muy diferentes.

P *¿Cómo describirías la participación de las familias en la escuela?*

R La mayoría de ellos están muy implicados en diferentes aspectos. Les preocupa mucho la educación de sus hijos, por eso están aquí, por eso parten todos ellos del Proyecto a Volar o la mayor parte, y esa preocupación hace que estén involucrados, cada uno a su manera. Unos en una serie de Comisiones, otros están en el AMPA, otros dan su apoyo o lo que sea, pintando paredes o lo que haga falta

P *¿Cuáles son los aspectos positivos o negativos que señalarías de la*

óparticipación activaô de las familias en el centro? ¿Por qué?

R Hombre, eso ya depende también de cada uno de los padres, cada uno tiene su estilo y cada uno entra de una manera diferente. Ehhhë estamos ahora haciendo un grupo de trabajo con los padres en los que vamos a hacer, pues eso, una especie de líneas directrices de cómo actuar dentro del aula. Porque igual que nosotros como profesores tenemos que aprender a que estén los padres en determinados momentos en el aula, ellos tienen que aprender cómo actuar cuando están en el aula y cómo intervenir, de qué manera y hasta dónde y todo eso. Entonces estamos, vamos a empezar a elaborar ese protocolo de actuación dentro del aula, o en los patios, o cuando vienen a colaborar. (Inaudible). Como no existe ese protocolo cada uno hace lo que puede, y hay unos que lo hacen muy bien, otros que lo hacen menos bien o que no saben, y eso es normal. Si a mí me metiesen en una oficina de no sé qué no sabría cómo desenvolverme. Pero en principio, todas las veces suele ser positivo.

P Entre todos los aprendizajes que puede hacer un/a alumno/a que haya pasado por el Proyecto, ¿cuáles destacarías? ¿a cuáles darías más importancia? ¿Por qué?

R ¿Entre todos los aprendizajes? No sé, como le damos muchoë mucha importancia a lo que es la educación emocional en el que sepan expresarse todos sus deseos, pero también sus inquietudesë su tal. La asamblea general de los viernes es importante y eso sí que se diferencia de muchos otros centros, no tienen ese tipo de asamblea donde los niños, todavía no llegan a decidir cosas importantes, pero sí hay pequeñas decisiones que influyen en el día a día, y entonces les hace sentirse responsables de lo que se ha decidido entre todos. Entonces aprendizajes de ese tipo, mucho más que en un colegio normal. Luego yo creo que el tipo de aprendizajes van a ser mucho más funcionales, quiero decir, a lo mejor no son académicamenteë los mejores, los más vistosos pero sí que hay ese otro tipo de aprendizajes en cuanto a las autonomías, relación con los demás, empatía con el resto, saber decir que no cuando tienes que decir que noë ese tipo de cosas que son tan importantes o más que los curriculares que siempre tienes tiempo de adquirirlos o a la vez que adquieres unos adquieres otros.

P ¿En qué medida condiciona el alumnado el éxito o el fracaso del proyecto? ¿Por qué?

R Pues no sé, de la misma manera que el profesorado. Cada uno tiene su manera, cada uno influye de lo que no sé cómo decirte (lo ves como justificación de que el Proyecto no funciona). No, no, nunca diría yo eso. No tiene nada que ver, el Proyecto puede acoger a niños de una manera, a niños de otra manera y nos costará más o menos pero estará abierto a todo tipo de niños, por así decirlo. Pretendemos que sean creativos, que tomen decisiones, pretendemos que lo puedas hacer con todo tipo de niños. Una creatividad de un estilo u de otro estilo pero siempre creativo o no creativo.

P *Hay alumnado que tiene un mal comportamiento en el centro, ¿qué causas atribuyes o atribuyen a los malos comportamientos de alguna parte del alumnado?*

R Pues diferentes causas, por una parte está el alumnado que viene del poblado, que sus costumbres no tienen nada que ver con las costumbres del resto de los niños. Su manera de relacionarse es con más violencia y entonces lo trasladan aquí. Por otra parte, dentro de su cultura la escuela no es lo más importante, vienen aquí medio obligados a pasar el rato. Con lo cual no hay manera de motivarles y entonces, pues genera este tipo de problemas que estamos teniendo. Pero no solo son problemáticos los niños del poblado, porque entre ellos siempre son una piña, si hay un problema con uno vienen todos. Bueno, eso sabemos lo que hay y estamos trabajando para remediarlo dentro de nuestras posibilidades, o por lo menos atenderlo lo mejor posible.

El resto de niños que no son del poblado, que también tienen sus problemas pues, problemas de todo tipo: desde relación con los demás, hay niños que tienen eso, problemas de relación, otros que son más o menos violentos, que son más o menos. Entonces no sé (¿Más causas personales?). Yo creo que sí, cada uno pero como en todos los centros, cada uno viene con su bagaje y entonces los vuelca aquí, y como estamos trabajando con emociones, pues lógicamente se resaltan todas las emociones. Las que más se desatan normalmente son la violencia, los malos modos porque eso es más fácil de que salga que no. Además uno enfatiza siempre mucho la parte negativa. Fíjate me ha dicho esto, me ha dicho lo otro, pero por el contrario no te das cuenta de que te está tratando con respeto, que te está diciendo una cosa estupenda, que se siente bien, que le ves reírse. Entonces eh hemos valorado tanto una cosa como la otra.

P *¿Qué aspecto metodológico señalarías como clave a la hora de trabajar a*

partir de los intereses o necesidades de los alumnos? ¿Por qué?

R En principio es importante darles confianza. Que el niño se sienta seguro y que se sienta a gusto en el centro, con sus compañeros, con el adulto y una vez hemos conseguido esa confianza pues es cuestión de ir viendo cómo actúa él para ir siempre proponiéndole cosas. Entonces, en principio es eso, yo palabrerías de aprendizaje significativo me da igual, no me sirve. Yo veo cómo actúa el niño en el aula y entonces qué es lo que está demandando o explícitamente o implícitamente. Tienes que intuirlo y tienes que ir viendo cómo funciona él. Entonces metodología como tal, estar muy pendiente, muy atento de lo que en cada momento ves que necesita y tener los recursos en ese momento para ofrecérselos y sino preparándoselos poco a poco.

P ¿Crees que es posible dar voz al alumnado y a la vez cumplir con el currículum propuesto desde la Administración? ¿Cómo?

R Yo creo que sí, yo creo que sí. Di que trabajamos con niños pequeños, pero dentro de sus posibilidades yo creo que sí que se les puede dar mucha voz en cuanto a qué es lo que quieren trabajar, cómo quieren trabajarlo, dónde se sienten más a gusto en un taller, en otro taller, en una actividad o en otra.

(A la hora de encajarlo con lo que viene establecido en el currículum a lo mejor objetivos, contenidos tienes más dificultades).

Sí hombre, es más difícil por supuesto. Es más difícil porque tienes que ingeniártelas para eso, para que no queden lagunas. Porque en definitiva es como todos van a aprender a leer, aunque no aprendan a los cinco aprenderán a los seis y si no es a los seis van a aprender a los siete. No, simplemente se trata de tener la paciencia y de ofrecerle las posibilidades de que surja la necesidad de leer. Entonces pues no es más que eso tiempo y sobre todo estar atento a que no surjan lagunas o que haya lagunas cuando haces una revisión de lo que has estado haciendo, lo que te falta por ver puedes meter de alguna manera y se dejan porque además ya sabes que los niños se dejan, y sobre todo los pequeñitos les encanta que ofrezcas cosas, cuando son más mayores a lo mejor no tanto y entonces tienes que vértelas más difícil para que acepten eso.

P *En definitiva, ¿Qué ha significado/significa para ti participar en un proyecto como éste?*

R Pues ha sido todo un reto, ha sido todo un reto personal y profesional, porque la idea con la que tú venías es diferente a lo que tú te piensas que es, porque es más complicado todavía de lo que uno se imagina. Pero por diferentes aspectos, por llevar a cabo el Proyecto y sobre todo de cara al exterior. La gente no lo entiende, no sé porqué. Oyes cosas muy raras y oyes cosas que no tienen nada que ver con lo que estás haciendo, pero parece que estás haciendo. Entonces eso, ha supuesto un reto personal por una parte pero profesional sobre todo. Por intentar aprender millones de cosas y empezar a trabajar de esta manera.

P *Si pudieras cambiar algo, ¿qué cambiarías?*

R Hombre pues, sería fundamental que todos los que estuviéramos en el Proyecto fuéramos convencidos y viniésemos a esto sabiendo lo que tenemos por delante e intuyendo.

P *¿Qué crees que aporta un proyecto como éste a la Comunidad educativa?/ ¿Crees que debería haber más proyectos como éste? ¿Por qué?*

R Una manera diferente de ver la educación. Una manera más, no la única, ni la mejor. Sino simplemente que los padres tengan la posibilidad de ver otra manera y que si tú quieres adelante y sino ya está, pues ahí. Es una oferta más, pero ya te digo que no tiene porque ser la mejor ni la peor. Simplemente es diferente y creo que los padres, como madre que soy, debemos tener la posibilidad de elegir y no que sea todo uniforme. Un colegio público diferente a lo que hay y debería haber más estilos diferentes, muchísimos más.

P *¿Conoces la existencia en otras CCAA de proyectos similares a este?*

R Similares sí. Están. Lo que pasa claro, que cada uno tiene su contexto y su manera de enfocarlo. En el País Vasco los de Amaraberri, en Madrid los de Trabencoë pero claro, son centros que llevan uno treinta y cinco años, y el otro no sé si son treinta. En Galicia también hay algún Proyecto y en Alicante. Te dan la referencia de que se puede hacer algo diferente, es posible. Hay que intentarlo.

P *¿Quieres añadir algo más?*

R No, que ha sido un placer.