

Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar

Children's Dialogues on Diversity and School Improvement

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-199

Ángeles Parrilla-Latas

Esther Martínez-Figueira

Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Pontevedra, España.

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña

Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Santiago de Compostela, España.

Resumen

Este artículo presenta el proceso y resultados de un proyecto de investigación que pretende promover procesos educativos inclusivos. El trabajo ha supuesto la participación de tres centros escolares de una misma localidad y la de diversas instituciones sociales y educativas de esta. Los alumnos de los tres centros participaron en diferentes sesiones para analizar, mediante distintas técnicas narrativas y visuales, su propia perspectiva sobre la diversidad. También se los consultó sobre cómo mejorar la respuesta a la misma en sus centros. La metodología utilizada, aunque con variaciones en cada uno de los centros escolares, supuso la participación de un total de 166 niños de 1.º, 2.º y 6.º de Primaria; se los distribuyó en diversos grupos focales en cada centro, en un grupo de discusión intercentros, y en una actividad también intercentros de fotografía colaborativa. Otras técnicas narrativas utilizadas incluyen el Mensaje en una Botella y Mi Escuela Ideal. El análisis de contenido ha sido la estrategia básica de análisis de datos, llevado a cabo con la ayuda del programa informático MaxQDA.

Los resultados del estudio señalan que el alumnado en su conjunto aporta interesantes ideas sobre cómo la escuela puede caminar hacia la inclusión escuchando sus voces y potenciando una mayor y mejor implicación de los alumnos. Pero también alerta sobre el riesgo de que los estudiantes no comprendan bien ni acepten la diversidad debido a que, en los diferentes entornos en los que participan, están sometidos a mensajes contradictorios acerca de la misma. Se pone así de manifiesto la necesidad de articular medidas educativas más amplias que las escolares para abordar un tema tan complejo como el de la educación inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva, voz del alumnado, investigación participativa, mejora escolar, comunidades de aprendizaje.

Abstract

This article presents the process and results of a study on the development of a local inclusive education project. A participation process was set up in three schools and in diverse social and educational institutions all serving the same community. As a part of this process, students were invited to participate in different sessions where their perspectives on diversity and how their schools could improve diversity-wise were analysed through a variety of narrative and visual techniques. The methodology used, with some variation in each school, involved the participation of 166 children from years 1, 2 and 6 of the Spanish primary system (6-, 7- and 11 year-olds). They were asked to participate in focus groups in each school, an inter-school discussion group and an inter-school collaborative photography activity. Other narrative techniques used included Message in a Bottle and My Ideal School. Content and image analysis were the basic data analysis strategies used, supported by the MaxQDA programme. The results of the study indicate that the student body presents interesting ideas about how schools can advance on their path towards inclusion by listening to the student voice and encouraging further and better student participation. However, the results also warn of the risk of students' misunderstanding and rejecting diversity due to contradictory messages about diversity that students receive from the different environments in which they move. Findings also demonstrate the need to develop broader educational measures than those within individual schools to address any topic as complex as inclusive education.

Key words: inclusive education, student voice, school improvement, participative research, learning communities.

Justificación y antecedentes

A pesar del altísimo grado de acuerdo que internacionalmente existe en torno a la educación inclusiva como orientación global que ha de guiar las políticas educativas, no dejan de plantearse importantes controversias y debates al respecto. Sin duda, algunos de estos debates se vinculan a la dificultad que supone para la sociedad y la educación promover la inclusión, pero sobre todo asumir un proceso que exige identificar y cuestionar la discriminación y la exclusión no solo como situaciones globales, sino también como procesos localmente contruidos. Esto exige situar el discurso de la educación inclusiva en un escenario que asuma que el estudio y desarrollo de estos procesos no puede plantearse solo en la escuela, sino en el contexto interactivo, social, económico y local en el que los mismos se producen.

Desde este pensamiento, hace años que se viene planteando sistemáticamente en el ámbito internacional una línea de trabajo conocida como enfoque comunitario o basado en la comunidad que ha producido un importante número de estudios, publicaciones y proyectos que interesan especialmente desde la perspectiva inclusiva. Esta investigación es muy intensa y bien conocida por su propuesta de planificar y desarrollar el cambio bajo lo que Hord (1997) denominó comunidades profesionales de aprendizaje. Estas son agrupaciones que engloban a profesionales y miembros de la comunidad educativa que comparten un compromiso con la mejora de la educación de todos los alumnos, especialmente en circunstancias de riesgo y vulnerabilidad social y educativa. En Estados Unidos son muy conocidos los trabajos de las llamadas Escuelas Aceleradas (Hopfenberg, Levin, Meister y Rogers, 1990), los de las Escuelas Multigrado (Pridmore, 2004; Little, 2005), el Programa de Desarrollo Escolar (Comer y Emmons, 2006) y el de Éxito para Todos (Slavin, Madden, Chambers y Haxby, 2009). En Europa son reseñables también los importantes trabajos desarrollados en torno a las Education Action Zones y Excellence in Cities que plantean el agrupamiento de escuelas de zonas desfavorecidas, ya sean de entornos rurales o de grandes urbes, como estrategia de mejora (Ainscow y West, 2008). En España podemos hablar de dos proyectos emblemáticos que han producido innumerables publicaciones, como el de Comunidades de Aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002) y el también conocido Proyecto Atlántida (Moreno y Luengo, 2007).

Estos proyectos, a pesar de sus especificidades, coinciden en al menos tres puntos básicos que nos interesa traer aquí por la relevancia para nuestro estudio (Parrilla, 2008): el reconocimiento de la diversidad como valor educativo que ha de suponer una mejora en los logros de todos los alumnos; la apuesta por lo que Frabonni (1990) ha denominado «un sistema formativo integrador», que no es otro que aquel que pre-

tende fomentar la interacción (en forma de redes, asociaciones, agrupamientos, etc.) entre la escuela y otras instituciones educativas del entorno; y, por último, la invitación a que participen los distintos agentes educativos (profesores, familias, alumnos y agentes locales principalmente) en la gestión del cambio.

En esta línea que quiere reforzar la importancia de la participación comunitaria en los procesos de cambio, se inscribe el estudio que aquí presentamos. Sabemos no obstante, como Fullan (2002) ha explicado, que no es una dirección fácil de seguir ya que no forma parte de la cultura escolar ni de las políticas educativas que diseñan y desarrollan los cambios:

El proceso de cambio se ha caracterizado por seguir un patrón según el cual las innovaciones se desarrollan fuera de los centros para ser transmitidas a ellos, posteriormente, en función de bases universales. Los consumidores o usuarios de dichas innovaciones (profesores, padres, alumnos) tienen un papel limitado en ese proceso, siendo considerados más bien como adoptantes pasivos de lo mejor de las innovaciones más recientes. Es notorio que la primacía se otorga a las innovaciones (que a menudo acaban en sí mismas) y no a la capacidad de los usuarios para innovar (p. 4).

A esta dificultad para considerar el papel activo de profesorado y familias en los procesos de mejora y cambio educativo hay que añadir la desconfianza ante la posible participación infantil. Los estudiantes son considerados habitualmente como un grupo de personas sin capacidad, madurez ni formación para pensar y participar en unos procesos que se considera que han de ser guiados por expertos, y por eso sus voces han sido silenciadas y desautorizadas.

La expresión «voz del alumnado» es hoy bien conocida en los países anglosajones por trabajos como los de Fielding y Moss (2011) y Rudduck y Flutter (2007) y en el nuestro por las aportaciones de Susinos (2009) y Susinos y Hoyos (2011). Este movimiento ha hecho precisamente de la participación del alumnado su punto de mira. No solo ha reclamado el derecho de los estudiantes a ser escuchados sobre los distintos aspectos de la vida escolar, sino que también ha defendido su participación legítima en la misma, ha documentado cómo hacer de esa participación un proceso auténtico, cuando se confía en las posibilidades de reflexión, diálogo y acción de los niños. UNICEF (2003) ha descrito este proceso como inclusivo en sí mismo, ya que supone pasar «de un mundo exclusivamente definido por los adultos a otro en el cual los niños contribuyen a construir el mundo en el que quieren vivir» (p. 358).

Este interés en las voces de los alumnos se conecta también con la consideración de niños y jóvenes como personas con derecho a ser escuchadas y tenidas en cuenta (Lewis et ál., 2004). En esta línea se han desarrollado numerosos trabajos que coinciden en señalar la conveniencia de escuchar e implicar a los niños y jóvenes en las decisiones que les conciernen.

Tratando de aclarar el concepto y sobre todo el alcance de la participación infantil, se han propuesto muy diversas clasificaciones, como las de Hart (1992) o Franklin (1995) que intentan medir y describir los niveles de participación del alumnado. Pero lo importante en este proceso no es tanto el grado de participación sino la forma en que esta se produce. Hay formas de relación que no llegan ni siquiera a considerar el papel de los niños en los procesos de participación (o bien son ignorados, o considerados simplemente como ejecutores de los procesos y decisiones de los adultos). Otras formas denominadas «preparticipativas», suponen un uso o manipulación de sus voces, al servicio de los adultos. Por último, adultos y estudiantes pueden implicarse en relaciones «participativas», que incluyen la consulta y consideración de las opiniones de los niños; la toma de decisiones conjunta, o la participación auténtica, en la que se entiende a los niños como investigadores, como *partners*, en todas las facetas del cambio escolar.

También son diversas las propuestas en torno al foco de la participación infantil. Los estudios que la abordan señalan que esta no puede limitarse a la escuela e identifican diversos espacios en los que los estudiantes pueden y deben participar. Apud (2001), por ejemplo, señala además de la escuela, la familia y la vida social como escenarios de participación básicos. Otros trabajos identifican la comunidad local, las políticas públicas y la propia sociedad como entornos en los que es necesario promover la participación e incluso aprender a ejercerla.

Según estas clasificaciones al uso sobre la participación del alumnado y su foco, la nuestra es una propuesta de participación consultiva, que invita al alumno a opinar y dialogar sobre los distintos entornos (comunidad, familia y escuela) en los que habita. Así, los escolares no son simples espectadores, o usuarios pasivos de un proyecto externamente gestado, sino que sus opiniones son tenidas en cuenta en el posterior desarrollo de los procesos en marcha. En este artículo, nos acercamos a la cuestión de la inclusión educativa desde la perspectiva de los alumnos de tres centros escolares que participan en un proyecto local de educación inclusiva. Queremos conocer y estudiar el significado que atribuyen a la diversidad social y escolar, así como implicar a los niños en la mejora, para avanzar hacia una educación más inclusiva en sus propios centros educativos.

Diseño y desarrollo del estudio

En un trabajo reciente, Slee (2010) señalaba una doble meta para la investigación sobre la educación inclusiva. De un lado, la construcción de un análisis profundo y exhaustivo sobre todas las formas de discriminación y exclusión. De otro, y como consecuencia de lo anterior, la eliminación de la opresión y el favorecimiento de la inclusión de todos los alumnos. Con este doble fin, en nuestro estudio hemos optado por un diseño de investigación acción-participativa, con una finalidad descriptiva y también crítico-participativa.

La investigación tiene como escenario la comunidad local de A Estrada (Pontevedra). En ella participan todos los centros públicos de Educación Infantil y Primaria del municipio, si bien en el momento de realizar este artículo, eran tres los centros participantes.

El diseño de investigación supone varios niveles de participación (intracentro, intercentros y local), a los que se han ido sumando los distintos agentes implicados en el trabajo. Ciertamente, en nuestro estudio, la institución escolar y el profesorado constituyen el núcleo de referencia básico sobre el que se ha articulado el trabajo. Pero las voces de aquellos grupos que tradicionalmente se han infravalorado o han tenido una presencia marginal en la investigación educativa inclusiva, se han ido incorporando también en las distintas etapas y niveles del estudio. De este modo, además del profesorado, también las familias, el alumnado y otros agentes educativos y sociales han sido invitados a participar en el proyecto inclusivo local que pretende el estudio.

En la primera fase, el grupo docente de cada centro trabaja en el diseño y desarrollo de un proyecto de cambio y formación en centros (Raposo, Martínez y Bahamonde, 2010) que mejore la respuesta a la diversidad en la institución. En la segunda se constituye una red interescolar integrada por los distintos participantes de los tres centros y articulada en distintos espacios de discusión y trabajo comunes. La tercera y última fase del estudio supone la creación de una red educativa inclusiva local. En ella se amplía a la localidad la participación en el proceso de mejora iniciado en los centros.

En este artículo nos centramos en la descripción de los resultados obtenidos del análisis de las actividades en las que han participado los alumnos. Estas actividades se plantearon con dos objetivos claros:

- Acceder a la mirada de los escolares sobre la diversidad y sus experiencias inclusivas en la escuela y en la localidad. De este modo, los proyectos que cada

centro articula para avanzar en la dirección inclusiva –e incluso el proyecto local más amplio– incorporan además de la visión y necesidades del profesorado, aquellas ideas y valores sobre la diversidad percibidas por el alumnado, lo que constituye la piedra angular de todo proyecto inclusivo.

- Diseñar unas primeras plataformas escolares para posibilitar la participación de los niños sobre la mejora del colegio en que estudian. Las actividades propuestas tienen un importante valor iniciático, introductorio. Son unos primeros pasos para favorecer e impulsar gradualmente la participación de los escolares en los centros.

En el proceso diseñado a tal efecto participaron directamente un total de 166 escolares pertenecientes a los tres centros educativos. Se analizaron los datos recogidos en dos contextos de participación del alumnado: el escolar y el interescolar y en las siguientes actividades desarrolladas durante el curso 2010-11 (Figura 1):

- Tres grupos focales (Stewart y Shamdasani, 1992) sobre el tema «La vida en los centros», que se formaron en cada escuela. En ella participaron 36 escolares (6 alumnos de 6.º de Primaria en cada centro).
- Un grupo de discusión intercentros (Krueger, 1991) sobre «La diversidad en mi centro y localidad», en el que participaron 15 niños de los distintos centros, elegidos entre aquellos que ya habían participado en los grupos focales de centro.
- Una actividad de fotografía colaborativa (Wang, 1999) basada en las estrategias denominadas «foto voz». En este caso, se solicitó a los 15 niños del grupo intercentros que fotografiasen libremente distintos espacios de los centros y reflexionasen en grupo acerca de sus preocupaciones escolares, pero también de las fortalezas de las escuelas y la vida en ellas. El resultado es una serie de fotografías comentadas que documentan preocupaciones y vivencias colectivas de los escolares.
- La técnica Mensaje en una Botella (Messiou, 2008) en la que participaron un total de 72 niños. De ellos 16 eran alumnos de 2.º, 18 de 3.º, 18 de 4.º y 20 de 6.º de Primaria. Esta técnica invitó a los niños a pensar en alguien significativo dentro de sus centros a quien enviar un mensaje (que ellos debían redactar) para solicitar apoyo en diversas cuestiones libremente planteadas por los niños.
- La técnica Mi Escuela Ideal (Messiou, 2008) en la que participaron un total de 58 niños. De ellos, 21 eran alumnos de Educación Infantil, con 5 años; otros 21 eran estudiantes de 4.º de Primaria y 16 de 6.º de Primaria. En esta técnica se propuso a cada alumno la realización de un dibujo sobre la escuela en la que les gustaría estudiar.

FIGURA I. Fases del estudio y participación del alumnado en ellas



Fuente: elaboración propia.

En todos los casos la muestra de escolares fue seleccionada por los profesores buscando que fuesen representativos de los distintos perfiles de alumnado de cada institución. En relación con sus edades, en las estrategias intercentros se optó por seleccionar alumnos del último nivel de Primaria. Sin embargo en las otras actividades las edades se ampliaron hasta incluir a alumnos de Educación Infantil¹.

El análisis de datos de las técnicas narrativas se efectuó a partir de la transcripción de las grabaciones de audio y vídeo de los grupos focales; el grupo de discusión intercentros y las notas de campo de dichas sesiones. Posteriormente, se trató la información mediante procedimientos de análisis de documentos (Flick, 2004) y análisis de contenido (Krippendorff, 1990). Dos miembros del equipo de investigación identificaron de forma separada e independiente los códigos y categorías de análisis. A continuación, se contrastaron los mencionados sistemas de categorías, a partir de los cuales se definió un sistema común que integra y redefine las categorías individuales de análisis. Este análisis se apoyó en el programa informático MaxQDA. En el caso de las actividades con fotografías y dibujos, que hemos utilizado en menor medida en este artículo, han sido analizados siguiendo las pautas de la etnografía visual (Douglas, 2002; Pink, 2007) para producir significados derivados de la combinación de textos e imágenes.

⁽¹⁾ Antes de la realización del estudio se solicitó a través de los centros, el consentimiento informado de las familias, y también de los niños, sobre los propósitos y el uso de los datos derivados del mismo.

Por último, cabe señalar que los resultados del informe que aquí presentamos están siendo debatidos en grupos de discusión del alumnado de los tres centros, en una actividad denominada «Participa», que implica a todos los alumnos en el análisis y discusión de los distintos espacios de participación, inclusión y exclusión infantil en el ámbito escolar. Esta actividad pretende continuar e incorporar al debate sobre la inclusión a todo el colectivo escolar, para, por medio del diálogo, alcanzar acuerdos sobre el proceso de inclusión en cada centro. Por su parte los profesores debaten las propuestas de mejora de los alumnos en las reuniones quincenales de cada centro, con la intención de incorporar en su gestión de la inclusión, la escucha activa de la voz de estos. También el ámbito local se ha hecho eco de las propuestas infantiles y está prevista la participación de los niños en un pleno del Ayuntamiento a finales de este curso escolar.

Resultados

La diversidad en el punto de mira: ¿Mensajes contradictorios de la sociedad y la escuela?

Un primer resultado destacable del estudio tiene que ver con la forma en que los estudiantes viven y construyen su idea de lo que es y significa la diversidad. El alumnado obviamente no plantea así el tema, ni aborda la diversidad como concepto sobre el que disertar, pero sus diálogos y reflexiones nos permiten hablar de estas cuestiones. Creemos que afrontan la diversidad con un doble código ético y conceptual en función de si sus vivencias son escolares o de ámbito social.

En principio, la idea de diversidad se articula en torno al clásico referente de normalidad, desde el que se identifican otros modelos o colectivos que se separan de ese patrón y a los que se atribuye cierta homogeneidad interna. La diversidad, para los estudiantes que participan en esta investigación, se asocia a tres colectivos diferentes: alumnos con alguna necesidad educativa derivada de discapacidad, enfermedad, o situaciones carenciales (económicas, afectivas, familiares, etc.); alumnos inmigrantes (sobre todo niños de origen marroquí); y un tercer grupo compuesto por alumnos que presentan lo que podemos llamar conductas disruptivas.

En todo caso, parece bastante claro que no es fácil para los alumnos el definir y situarse ante la diversidad. Entendemos que tienen dificultades para articular una interpretación coherente sobre esta. Sirvan de ejemplo los contenidos contrapuestos de los extractos del siguiente diálogo (mantenido en el grupo de discusión intercentros), en el que abordaban la cuestión de la presencia cada vez más numerosa de inmigrantes en la sociedad, y también las narraciones de Mi Escuela Ideal (en las que reflexionan sobre la escuela en la que les gustaría estudiar).

Niño 1: Si un español se va a Marruecos, se tiene que poner obligatoriamente, por ejemplo las mujeres, un manto, pero si ellos vienen aquí pueden estar como les dé la gana, y eso no es justo.

Niño 3: Ahora se ponen en la calle con mantas [a diferencia de cómo era cuando nuestros abuelos emigraban para trabajar].

Niño 1: Lo que primero dicen [los inmigrantes] es que les cuesta mucho la lengua, pero lo que primero aprenden son los insultos...

Niño 5: Ellos vienen a implantar [*refiriéndose a que tratan de implantar sus costumbres en las comunidades que los reciben*] (grupo de discusión intercentros).

Este diálogo ejemplifica bien, en su lenguaje (establece una clara división entre un «ellos» y un «nosotros»), en su estructura (las respuestas contrarias a la cultura ajena van *in crescendo*) y en sus valoraciones (se asocia inmigración a intolerancia social), las dificultades a las que se enfrentan los niños para articular una idea coherente de la diversidad. En sus colegios, nos dicen en su discurso, se apuesta decididamente por proyectos inclusivos, por una visión positiva de la diversidad. Pero el párrafo anterior refleja también cómo su concepción de la diversidad está influida por valoraciones culturalmente aprendidas, ajenas e incluso contradictorias con los mensajes escolares.

De hecho, sus planteamientos y posturas son muy distintos cuando sus reflexiones se ciñen al contexto escolar. Cuando la diversidad se plantea como realidad educativa, en contraste con lo que han dicho anteriormente, los niños hablan de derechos y de igualdad ante la educación, apostando abiertamente por una escuela para todos. Mi escuela ideal, nos dicen, sería:

Niña 31: Una escuela donde puedan ir niños de todos los países, prohibimos la discriminación.

Niña 45: Una escuela donde llevar a niños normales del Sáhara o de cualquier otra parte del mundo, porque después saldrán más educados y tendrán mejores trabajos.

Niña 51: Estaría bien que la escuela fuera bilingüe (Mi Escuela Ideal, curso 6.º, centro II).

El papel del profesorado y alumnado en los procesos de exclusión e inclusión

Por otra parte en sus diálogos, reconocen que su participación puede servir para fomentar momentos o situaciones inclusivas y que ellos mismos pueden ayudar a conseguir la escuela para todos de la que hablan. Sus respuestas y propuestas se refieren solo a los tres colectivos ya mencionados.

En relación con los niños con necesidades educativas vinculadas a discapacidad, enfermedad y situaciones carenciales, los escolares declaran actuar basándose en el apoyo entre iguales, buscando ayudarlos a formar parte del grupo clase y a integrarse en las dinámicas que se realizan. Estas acciones se ven reflejadas en la siguiente reflexión:

Niña 1: Ayudarlo a estudiar diciéndole, oye, pues tú que no entiendes esto y yo que lo entiendo un poquito más, si quieres te puedo explicar así despacito, y podemos ir un día a tu casa, llevo mis libros, estudio, hago los deberes contigo... (grupo focal, centro III).

En relación con los inmigrantes, las acciones que los alumnos manifiestan llevar a cabo se fundamentan en el compañerismo, en una actitud de atención y acogida que facilita la participación de los niños en la vida del aula:

Niña 1: Que esté contento y que se adapte bien al grupo, porque no es fácil adaptarse, entonces a veces tienes que ser más abierto e intentar hacer más amistades porque no es fácil cambiar de grupo (grupo focal, centro II).

Por último, en relación con el colectivo de niños que ellos identifican como «conflictivos», plantean sobre todo conductas de evitación, con las que procuran eludir la interacción e ignorar su presencia en el aula.

Niña 1: Hay que pasar de ellos cuando se ríen, como si no pasara nada (grupo focal, centro III).

Niña 43: En mi escuela ideal Pedro se porta bien.

Niño 52: En mi escuela ideal hay clases sin María, Leonor, Raúl, ni 'plastas' (Mi Escuela Ideal, 2.º curso).

Sobre las prácticas y actitudes inclusivas o excluyentes también se pronuncian en relación con sus maestros. Identifican dos tipos de conductas en ellos. Un primer grupo, aunque minoritario, es aquel que no pone en marcha ninguna acción o mecanismo para integrar o evitar situaciones de exclusión. Los estudiantes hablan de falta de implicación y de delegación de responsabilidades.

Niña 4: Claro, pero deberían hacer un poco más de caso [los profesores], porque vas a junto de ellos y te dicen, bueno, hay que jugar todos juntos, y siguen tomando el café.

Niño 1: Tenéis que arreglarlo vosotros, no nosotros, ya que sois niños (grupo focal, centro II).

El segundo grupo lo forman profesores que se preocupan activamente por favorecer la inclusión. Son tres las estrategias que les atribuyen:

- Estrategias dirigidas a lograr una buena convivencia y un clima de compañerismo, intentando que todos los escolares se sientan integrados en el grupo:

Niño 5: Los profes nos llaman a un grupito y nos dicen que intentemos mejorar la relación entre nosotros o que lo animemos... se meten para intentar mejorar la relación, pero no nos obligan.

Niña 6: Si ven a una chica alejada de las demás, ya le dicen a las que andan en grupito que intenten acercarse a esta (grupo de discusión intercentros).

- Estrategias dirigidas a que el aprendizaje llegue a todos, incluyendo actividades de personalización y adaptación de la enseñanza (ejemplificaciones, ritmos más lentos, diversificación de explicaciones o materiales), así como diversas propuestas de apoyo y refuerzo educativo.

Niño 1: La profesora para animarme me daba clases en el recreo, mientras los demás hacían otras cosas ella me ayudaba, entre ella y otro profesor.

Niña 5: La profe lo pone de ejemplo, si hay que girar 180°, ella le hace girar a él y así lo entiende (grupo focal, centro III).

- Estrategias dirigidas a fomentar el conocimiento entre iguales, para establecer relaciones más profundas entre los alumnos y romper estereotipos.

Niña 4: A mí no me apetecía que me pusiese en el grupo de esas niñas, quería ir con mi grupo de amigas, pero después de conocerlas ya nos llevamos mejor (grupo focal, centro I).

En definitiva, el alumno es capaz de pensar y analizar la vivencia escolar de los procesos de inclusión y exclusión desde sus propias actuaciones, desde sus vivencias, y plantea ideas muy interesantes y claras sobre la participación del profesorado y la suya propia en la construcción y las prácticas acerca de la diversidad.

Mejoras a partir de la voz del estudiante: Su proyecto inclusivo

Este tercer apartado recoge las aportaciones de los estudiantes a partir de las distintas sesiones de trabajo sobre cómo mejorar la vida escolar. Se refieren al proyecto inclusivo tanto intrainstitucional (desarrollado en cada uno de sus centros de referencia) como al proyecto más amplio, el interinstitucional y local. En concreto, por medio de las distintas actividades realizadas han identificado aspectos mejorables, los han analizado y han ido aportando soluciones o formas de minimizar las consecuencias que pudieran provocar.

Encontramos un primer grupo de propuestas que podrían parecer fantasiosas e irrealizables. Creemos que pueden tener que ver con estas primeras experiencias de participación de los niños, no habituados a que se les haga una consulta. También las técnicas utilizadas han podido incidir en esta cuestión.

Sin embargo, cuando la información que analizamos se genera en un marco de reflexión y análisis grupal (en los grupos de discusión y grupos focales, así como en las sesiones conjuntas como la fotografía colaborativa, etc.), las aportaciones de los alumnos se centran en la situación real, aterrizan en el día a día de sus centros. Estas aportaciones deben ser examinadas con enorme cautela por la importancia y legitimidad de las mismas al haberse gestado en espacios de consulta creados para la participación (grupos de discusión, grupos focales). Y deben ser, desde luego, tenidas en cuenta (Tabla 1) por su valor para ayudarnos a pensar con otros ojos la organización

escolar, los planteamientos y enfoques didácticos, las relaciones entre miembros de la comunidad educativa e incluso las relaciones con el entorno.

Partiendo de estas premisas, nos centraremos en algunos de los aspectos que más han destacado, así como en los problemas que más han ocupado sus debates y diálogos, haciendo hincapié en sus propuestas de cambio. Hemos agrupado esta información en torno a las mejoras propuestas para: los centros educativos y el aula; el profesorado; las relaciones entre iguales; y la propia comunidad educativa local.

- Mejoras en los centros y en las aulas. Un primer grupo de propuestas, con un peso específico elevado en el discurso de los niños e incluso en las imágenes de la fotografía colaborativa, se centran en la cuestión física, en los espacios y materiales que enmarcan la vida en los centros. Son bastantes las sugerencias que apuntan tanto hacia una redistribución como hacia la mejora de los espacios, servicios y medios ya existentes. Por ejemplo:

TABLA I. Mejoras en los centros y aulas según los escolares

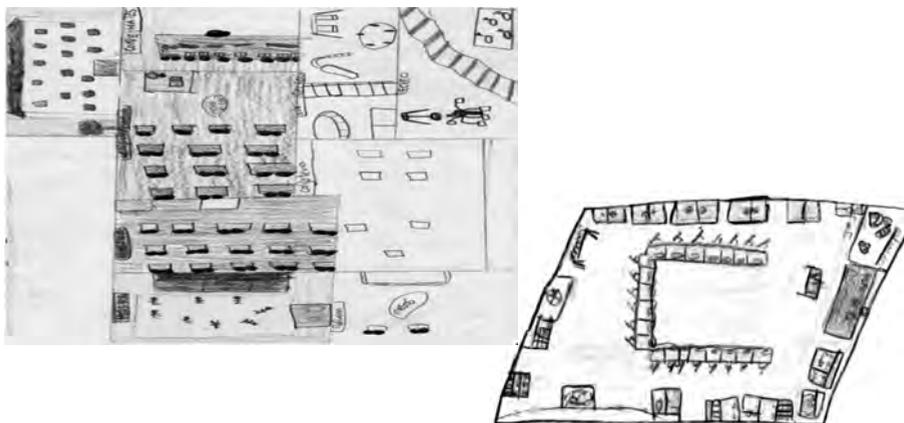
Espaciales	Materiales	Didáctico-organizativas
Comedor Gimnasio Canchas diferentes Patio cubierto Baño en el aula	Pupitres más grandes Más lápices y pinceles Pizarra digital Biblioteca en el aula Televisión en el aula	Aulas especializadas Aula específica de inglés Unificación de grupos Más tiempo de juego Distribución de espacios según tareas

Fuente: elaboración propia.

Aunque las mejoras apuntan sobre todo a la dotación de mobiliario, medios y recursos (Tabla I), cuando analizan la situación en las aulas, añaden a su discurso un elemento muy interesante relacionado con las características y posibilidades didáctico-organizativas de los espacios, recursos, etc. El análisis que hacen de estos espacios podría suponer en los centros una importante aportación didáctica. Los niños estiman que los espacios del aula no son suficientes para realizar el trabajo diario, ni en cuanto a la amplitud, ni en cuanto al tamaño y distribución de los pupitres. Se insiste, por ejemplo, en que los pupitres deberían estar dispuestos según el tipo de actividad: en algunos casos es mejor la distribución en pequeños grupos y trabajar

cara a cara; en otros por parejas; y en otros más en forma de U. Ejemplo de ello son los dibujos de su escuela ideal (Figura II).

FIGURA II. Dibujos de niño 26 y niña 43 de la escuela ideal



Fuente: niño 26 y niña 43.

- La mejora del profesorado: perfilando al profesor ideal. Cualquier mejora en la vida institucional pasa por el reforzamiento y mejora del entramado social de los centros. Es así porque el bienestar y también el malestar escolar del alumno se entretreje en las relaciones personales mucho más que en las medidas académicas. Esto permite identificar dos fuentes básicas de apoyo y soporte personal y emocional: por una parte, sus profesores, perfilando como los mejores a aquellos capaces de confiar en ellos, de animarlos, etc.; y por otra, sus iguales, las relaciones que establecen con ellos.

Niño 6: Muchas veces nos dicen [profesores] tú puedes hacerlo y vas a hacerlo.

Niño 5: Claro, porque a mí me dicen muchas veces, tú puedes aprobar, tú puedes (grupo focal, centro III).

Niño 1: A mí lo mejor [del centro], porque soy nuevo de este año, me parece que son los compañeros y los profesores, que son muy, muy, muy cariñosos, que te acogen muy bien y lo pasas muy bien con ellos (grupo focal, centro II).

Junto a estas cualidades más personales y sociales que reclaman y valoran en su profesorado, aparece también la cuestión de las cualidades profesionales que atribuyen al «buen profesor». Entre ellas destacan las siguientes (Tabla II).

TABLA II. Características del «buen profesor»

Personales	Profesionales
Que tengan paciencia	Que utilicen metodologías docentes variadas
Que sean buenos	Que pongan ejemplos
Que sean justos	Que hagan las correcciones en el encerado
Que sean divertidos	Que complementen las explicaciones del libro
Que posean gran comprensión	Que hagan amenas las explicaciones
Que tengan sentido del humor	Que fomenten la lectura
Que muestren afecto hacia sus alumnos	Que respeten los horarios de las materias
Que haya una buena relación con los alumnos	Que utilicen anécdotas
Que no tengan manía a sus alumnos	Que usen diferentes recursos
Que perdonen los castigos	Que expliquen a cada niño lo que necesite

Fuente: elaboración propia.

Para nuestros estudiantes es también muy importante que el profesor esté satisfecho con su trabajo y motivado, ya que eso afecta a su enseñanza. En el siguiente diálogo podemos observar claramente esta cuestión:

Niño 2: Que tenga ganas de ser profe y no querer ser otra cosa.

Niña 4: Que le guste el trabajo de ser profesor.

Niño 2: Que lo pase bien en clase.

Niño 5: Sí, porque si está amargado dando clase, te saca a ti los ánimos (grupo focal, centro III).

- Relaciones entre iguales. Como ya se ha apuntado, las relaciones entre iguales constituyen una importante fuente de información acerca de la forma en que el alumnado vive y percibe la vida en los centros. Mejorar la convivencia en el contexto escolar es una preocupación recurrente en sus análisis. En numerosas ocasiones, afirman que las relaciones entre iguales se verían mejoradas si determinados compañeros modificasen sus comportamientos. Otras insisten en que las relaciones mejorarían si se fomentasen actividades que promuevan el conocimiento entre ellos o «si se utilizaran más los espacios participativos»

(fotografía colaborativa). Algunos ejemplos de estas afirmaciones los encontramos también en la técnica narrativa Mi Escuela Ideal de los alumnos de 2.º curso de Primaria (Tabla III).

TABLA III. Cómo mejorar las relaciones entre iguales

Modificación comportamientos	Niño 15: «Que Anexo se porte bien». Niña 17: «Que Pedro no fuera tan asqueroso».
Conocimiento mutuo	Niña 8: «Que podamos conocer a todos los niños del cole». Niña 10: «Que estemos todos juntos, una clase en cada curso».

Fuente: elaboración propia.

Sus relaciones son clave ante muchos de los problemas escolares, lo que dota de una mayor relevancia a la convivencia en los centros. Sirva de ejemplo el hecho de que el alumnado de 6.º curso ha manifestado que, cuando tiene algún problema en la escuela, busca apoyo, en primer lugar, en un igual. Las palabras de María, alumna de 6.º curso: «No tenemos por qué ser todos amigos, pero sí compañeros» (Mensaje en una Botella) resumen de manera clara esta idea y el peso que para ellos tiene la convivencia en los centros.

- Participación de la comunidad educativa. En este último punto podríamos destacar la menor influencia que los niños atribuyen a la comunidad educativa, a cuestiones organizativas, estructurales y metodológicas de la vida del centro. Sin embargo, señalan el poder que distintos colectivos podrían tener en la mejora de la vida escolar. Ellos mismos, las familias y el tejido social local son identificados como tres grupos llamados a la participación en la vida de los centros. En cuanto a su propia participación, afirman la necesidad de mejorarla, y señalan en más de una ocasión que sus posibilidades son escasas, algún niño incluso opina que no existen:

Moderador: ¿En qué cosas participáis?

Niña 1: En nada.

Niño 3: Bueno, nunca probamos.

Moderador: Pero por qué no probáis a decir...

Niña 4: Es que te dicen: tú no tienes derecho a decirme esto, nosotros tenemos derecho a hacer lo que nos dé la gana (grupo de discusión intercentros).

Para mejorar esta situación, proponen diferentes medidas de participación en todas las actividades de la vida escolar. Sin embargo también desconfían de la disponibilidad de alguno de sus compañeros, temen encontrarse con su falta de apoyo para llevar a cabo iniciativas de este tipo.

Niño 2: Vamos a hacer una reunión en la que los niños podamos opinar.

Niña 7: No, no vamos a tener esta reunión porque es inútil.

Niño 5: Claro, es que cuando intentamos reunirnos algunos pasan de todo y te dicen que eso no sirve para nada (grupo de discusión intercentros).

En relación con las familias, perciben que su participación en la vida escolar es también escasa y se limita a acciones promovidas desde la AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos). Las explicaciones que aportan sobre esto redundan en las habituales incompatibilidades de horarios entre escuela y trabajo. Pero no desisten por ello: cuando se les invita a pensar cómo se podría mejorar la vinculación de las familias y la escuela, proponen organizar encuentros entre las familias del mismo centro o de los distintos centros, promover proyectos conjuntos con los profesores y planificar mejoras entre todos.

Niño 8: Hacer un proyecto con los profesores y con los padres de los tres centros para conocer a los alumnos y a los padres.

Niño 2: Claro, una reunión entre todos los padres de los tres centros para que hablen de qué se podría mejorar en los colegios (grupo de discusión intercentros).

Por último, en contraste con la claridad con que los escolares plantean su participación y la de sus familias en la mejora escolar, cuando las reflexiones se centran en el tejido social local, no tienen tan claro cuál ha de ser su papel, quizás se está manifestando aquí la apuntada disociación entre escuela y sociedad. La participación es en definitiva, según nuestros escolares, una cuestión que habría que mejorar y hasta reiventar en los centros, ya que suele estar restringida a los agentes escolares y familiares. Proponen algunas actividades destacables para favorecer la participación comunitaria.

Niña 4: Hacer como un pleno.

Niña 6: Debatir sobre un tema con el alcalde.

Niña 5: Sí, y haciendo un concurso de colegios para que le manden cartas al alcalde y este las atienda (grupo de discusión intercentros).

Conclusiones y discusión

La conclusión más notable del análisis de los diálogos y manifestaciones infantiles sobre los procesos de inclusión y exclusión alude a la capacidad de los niños para contribuir a la inclusión y mejora escolar. Sus opiniones confirman lo importante que es su participación para introducir cambios. No obstante, el trabajo desarrollado nos permite plantear algunas conclusiones más específicas sobre cómo mejorar y entender la participación infantil para dirigirnos hacia una educación más inclusiva.

El pensamiento de los alumnos y sus aportaciones en este estudio reflejan la necesidad de incrementar y mejorar su capacidad y posibilidades de participación. Los alumnos no saben de manera innata cómo participar, no están habituados a ser invitados a hacerlo, ni a ser escuchados. La incorporación de las voces de los alumnos en el proceso de mejora de la escuela, exige cambios en la organización escolar y en el aprendizaje, pero también en las actividades de consulta propuestas, de forma que estas permitan a los niños aprender a participar. Sin estos apoyos, como los trabajos de Franklin (1995) y Susinos (2009) han señalado, la participación infantil pierde su capacidad de contribuir a la mejora de la escuela y puede quedar relegada a un mero acto simbólico. Hemos de trabajar, por tanto, desde un marco más amplio que permita restablecer la sintonía entre todos los que nos dedicamos a la tarea educativa, para abrirnos a nuevas e imaginativas vías de participación y relación.

Los datos analizados plantean también la necesidad de trabajar formativamente la idea de diversidad, tanto en los centros educativos como fuera de ellos. Hablar de diversidad supone asumir un cambio epistemológico en la concepción de las diferencias humanas y en las respuestas educativas y sociales a ellas. Sin embargo los niños de este estudio parecen moverse entre dos mundos diferentes que ofrecen mensajes contrapuestos sobre la diversidad y las respuestas a esta. Sus esquemas de producción de sentido están determinados por el conjunto de experiencias y vivencias del espacio escolar, pero también, y de modo muy importante, por sus vivencias en el espacio social. En nuestro trabajo, los alumnos identifican sus centros como espacios donde se acoge y valora la diversidad, pero opinan que la sociedad y el entorno próximo no coinciden en esta valoración. Esta discontinuidad que parece perfilarse en sus vivencias merece ser explorada con mayor detenimiento en las fases posteriores de esta investigación. Las diferencias entre los modelos educativos y las experiencias que se proponen a los niños en los diversos contextos que habitan podrían también reflejar la contradicción entre las políticas sociales y las educativas, que abordan la diversidad de manera muy distin-

ta. En este sentido coincidimos en aquellas posturas previas que reclaman otra política que considere la inclusión de manera integral, esto es, que tenga en cuenta todos los entornos en los que la inclusión y la exclusión se pueden manifestar (Barton, 2008).

Una mirada más centrada en la propia cuestión de la diversidad tal y como es percibida por los estudiantes señala también algunas cuestiones a las que habrá de hacerse frente en la escuela y sobre las que ya han alertado estudios y voces provenientes de otros ámbitos, como el de la discapacidad (Oliver, 1987; Barton y Oliver, 1997). En este trabajo, el alumno vincula la idea de diversidad a determinados grupos de alumnos o colectivos sociales. De este modo, es algo que afecta a otros (que podrían llegar a denominarse «diversos»), y no se percibe la diversidad como una circunstancia intrínseca a todos y cada uno de nosotros. La lucha contra esta visión, que sitúa en «los otros» los procesos de marginación y las diferencias, ha de acometerse partiendo de la base de que esta tarea es responsabilidad de todos.

Con este telón de fondo es posible argumentar que este estudio inicialmente reafirma la idea de que los programas escolares clásicos, centrados en fomentar la inclusión desde proyectos limitados a la escuela y su alumnado, son insuficientes para promover una educación y una sociedad inclusivas. Hace falta avanzar en la dirección de programas integrales y comunitarios. Para ello no es suficiente con legislar y apostar por mandatos nacionales e internacionales que promuevan la inclusión; se necesitan también actuaciones locales de apoyo a los esfuerzos individuales de los centros educativos. Algunas de estas actuaciones tienen que ver con la necesidad de reflexionar sobre las formas de participación en los centros, que han de ir evolucionando y adaptándose para darles el sentido que la inclusión educativa y social requiere. El hecho de que el movimiento de la voz del alumnado se haya hecho presente en la literatura sobre educación inclusiva es un paso realmente notable en este sentido que ha de consolidarse y desarrollarse hasta reconocer, como Robinson y Taylor (2007) y Yonezaba y Makeba (2009) señalan, el poder de construir nuestras teorías y reformas escolares desde las voces de los niños.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
Apud, A. (2001). *Participación infantil*. Vitoria: UNICEF, Comité País Vasco.

- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- y Oliver, M. (Eds.). (1997). *Disability Studies: Past, Present and Future*. Leeds: Disability Press.
- Comer, J. P. y Emmons, C. L. (2006). The Research Program of the Yale Child Study Center School Development Program. *The Journal of Negro Education*, 75 (3), 353-372.
- Douglas, H. (2002). Talking about Pictures: a Case for Photo Elicitation. *Visual Studies*, 7 (1), 13-26.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Fielding, M. y Moss, P. (2011). *Radical Education and the Common School: a Democratic Alternative*. London: Routledge.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Frabonni, F. (1990). La integración escuela-territorio. Hacia una ciudad educadora. En vv. AA. (Eds.), *La Ciudad Educadora* (153-162). Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- Franklin, B. (1995). Levels of Participation. En J. Boyden y J. Ennew (Eds.), *Children in Focus: a Manual for Participatory Research with Children* (150-167). Estocolmo: Grafisk Press.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo. Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Force*, 6 (1-2), 1-15.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. Florencia: UNICEF.
- Hopfenberg, W. S., Levin, H. M., Meister, G. y Rogers, J. (1990). *Toward Accelerated Middle Schools for At-risk Youth*. Stanford: Stanford University.
- Hord, S. (1997). *Professional Learning Communities: Communities on Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: Southwest Ed. Development Laboratory.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lewis, V. et ál. (2004). *The Reality of Research with Children and Young People*. London: Sage; OUP.
- Little, A. (2005). *Learning and Teaching in Multigrade Settings*. UNESCO 2005 EFA Monitoring Report.

- MEPSYD (2008). *Experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes (principalmente europeos)*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Messiou, K. (2008). Encouraging Children to Think in More Inclusive Ways. *British Journal of Special Education*, 35 (1), 26-32.
- Moreno, J. y Luengo, F. (2002). Proyecto Atlántida. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 61-62.
- Oliver, M. (1987). Redefining Disability: a Challenge to Research. *Research in Special Needs*, 5 (1), 12-24.
- Parrilla, A. (Dir.). (2008). *Análisis de los procesos de inclusión-exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar*. Convocatoria Plan Nacional i+d+i 2008-11. Ref.: EDU2008-06511-c02-01/EDUC.
- Pink, S. (2007). *Doing Visual Ethnography*. London: Sage.
- Pridmore, P. (2004). *Education for All: The Paradox of Multigrade Education*. Keynote Address, 2nd International Conference on Multigrade Teaching.
- Raposo, M., Martínez, M. E. y Bahamonde, M. L. (2010). *Un proyecto inclusivo de mejora escolar: claves formativas y constitutivas*. I Congreso Internacional: Reinventar la Formación Docente, Málaga, 8 a 10 de noviembre de 2010.
- Robinson, C. y Taylor, C. (2007). Theorizing Student Voice: Values and Perspectives. *Improving Schools*, 10 (1), 5-17.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Slavin, R., Madden, N., Chambers, B. y Haxby, B. (2009). *Two Million Children: Success for All*. Thousand Oaks (California): Corwin.
- Slee, R. (2010). *The Irregular School*. London: Routledge.
- Stewart, D. W. y Shamdasani, P. N. (1992). *Focus Groups: Theory and Practice*. London: Sage.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- y Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 15-30.
- UNICEF (2003). *El estado mundial de la infancia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. París: UNESCO.
- Wang, C. (1999). Photovoice: A Participatory Action Research Strategy Applied to Women's Health. *Journal of Women's Health*, 3 (2), 185-192.

Yonezaba, S. y Makeba, J. (2009). Student Voices: Generating Reforms from the Inside Out. *Theory into Practice*, 48, 205-212.

Dirección de contacto: Ángeles Parrilla-Latas. Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Campus A Xunqueira, s/n; 36005, Pontevedra, España.
E-mail: parrilla@uvigo.es