



TRABAJO FINAL DE MÁSTER.

**MÁSTER UNIVERSITARIO DE PSICOPEDAGOGÍA
ESPECIALIDAD EDUCACIÓN INCLUSIVA**

**UNA ESCUELA ABIERTA A LA
COMUNIDAD: EL APRENDIZAJE
SERVICIO COMO PRÁCTICA
INTERCULTURAL INCLUSIVA**

Nombre de las alumnas:

Paula Navarro Martínez y Mari Carmen Selma Sánchez

Nombre de la tutora:

Auxiliadora Sales Ciges

Curso académico:

2019/2020

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN / JUSTIFICACIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO.....	3
2.1. Cultura, diversidad y educación. Lo intercultural como una mirada inclusiva.	3
2.1.1. Identidad cultural.....	3
2.1.2. Diversidad, diferencia y desigualdad	4
2.1.3. Mirada intercultural e inclusiva.....	5
2.2. Relaciones familia - escuela	6
2.3. Escuelas abiertas a la comunidad.	7
2.4. Barreras que impiden la escuela inclusiva.....	9
2.4.1. Barreras políticas.....	9
2.4.2. Barreras culturales.....	10
2.4.3. Barreras didácticas	10
2.5. Factores clave para el cambio.....	13
2.5.1. La escuela como centro del cambio	13
2.5.2. El cambio depende del profesorado	13
2.5.3. El papel determinante de la dirección	13
2.5.4. La escuela como comunidad de aprendizaje	14
2.5.5. Cambiar la forma de enseñar y aprender.....	14
3. CONTEXTUALIZACIÓN	15
3.1. Análisis y reflexión sobre el medio sociológico del centro.....	15
3.2. Análisis y reflexión sobre la estructura organizativa del centro escolar	16
4. DISEÑO Y PROCESO METODOLÓGICO.....	18
4.1. Fase I. Contacto con el centro y negociación compartida de la demanda.....	18
4.2. Fase II. Diagnóstico y análisis compartido.....	20
4.2.1. Métodos e instrumentos de recogida de datos.....	20
4.2.1.1. Instrumentos de evaluación.....	20
4.2.1.1.1. Observación no sistematizada.....	20
4.2.1.1.2. Entrevista.....	21
4.2.1.2. Técnicas de Diagnóstico Social Participativo.....	21
4.2.1.2.1. Fotovoz.....	22
4.2.1.2.2. Línea del tiempo.....	22

4.2.1.2.3. DAFO.....	23
4.2.1.2.4. Técnica del espejo.....	23
4.2.2. Resultados	25
4.2.3. Detección de necesidades y planteamiento del problema	32
4.2.4. Objetivos	33
4.3. Fase III. Planificación de la acción.....	33
4.4. Fase IV. Puesta en acción y sistematización de la experiencia	34
4.5. Fase V. Evaluación y difusión del proceso.....	35
5. PROPUESTA DE MEJORA	37
6. CONCLUSIONES	39
7. VALORACIÓN PERSONAL	42
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46
9. ANEXOS	53

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, nos gustaría agradecer la predisposición y colaboración tanto por parte del personal del centro educativo como de las diferentes personas que participan en los recursos del barrio, ya que sin ellos la elaboración de este trabajo no hubiese sido posible. Y, en segundo lugar, mostrar nuestro agradecimiento a la profesora Auxiliadora Sales por la ayuda y orientación mostrada a lo largo de todo el proceso.

RESUMEN

El presente trabajo se centra en un proceso de Investigación Acción Participativa que ha tenido lugar en el CEIP Carles Selma de la ciudad de Castellón de la Plana, llevado a cabo de manera conjunta entre dos estudiantes. En el que se ha realizado un análisis de la realidad participativo y comunitario a través de diferentes instrumentos de recogida de información (observación no sistematizada y entrevista) y de técnicas de Diagnóstico Social Participativo (fotovoz, línea del tiempo, DAFO y técnica del espejo) para detectar las necesidades del contexto. La manera de llevarlo a cabo ha sido recogiendo las voces de todos los colectivos que forman parte de la comunidad con el fin de otorgarles protagonismo y de darle validez y veracidad a los datos recogidos a través de la triangulación de fuentes con el objetivo de poder diseñar un plan de mejora conjunto para favorecer el desarrollo de una educación inclusiva. Los resultados obtenidos en el proceso demuestran la necesidad de incentivar la participación familiar, la de renovar de los sueños de la comunidad educativa y la de vincular la escuela con el barrio. En base a las necesidades detectadas se propone el diseño de un plan de acción a través de una propuesta metodológica intercultural, inclusiva y comunitaria recogida en formato dossier, en la que se plantea la realización de un Aprendizaje Servicio donde se integra y se combina el aprendizaje escolar con el servicio a la comunidad. Con los objetivos de ofrecer recursos y estrategias para actualizar la detección de necesidades y sueños de esta comunidad desde un enfoque participativo y comunitario, repensar el proceso de enseñanza aprendizaje y las prácticas educativas para mejorar la participación familiar y formar al profesorado en prácticas interculturales e inclusivas que favorezcan la participación de las familias vinculando el currículum educativo con las instituciones y usuarios del barrio. Cabe destacar que, debido a la situación de estado de alarma sanitario causado por el Covid-19, esta propuesta no se ha podido llevar a la práctica, aunque ha tenido una gran acogida por parte de los tutores de prácticas del centro, afirmando que la llevarán a cabo el curso siguiente e incluso presentando una de las actividades propuestas en el dossier como proyecto de investigación e innovación educativa. Se puede concluir que, tanto la participación familiar como la construcción de una escuela abierta a la comunidad, juegan un papel fundamental y son factores determinantes a la hora de desarrollar una educación de calidad, intercultural e inclusiva.

Palabras clave: Investigación Acción Participativa, participación comunitaria, prácticas interculturales e inclusivas, participación familiar, Aprendizaje Servicio, escuela abierta a la comunidad.

1. INTRODUCCIÓN / JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo se enmarca dentro de la especialidad de educación inclusiva, del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad Jaime I cursado en el curso escolar 2019 - 2020. Se trata de un proyecto sociocomunitario llevado a cabo desde el CEIP Maestro Carlos Selma que se enmarca en el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.

El motivo por el que se decidió llevar a cabo el proyecto en este lugar fue debido al interés por conocer el papel del psicopedagogo inclusivo en comunidad, puesto que el rol de este especialista en el despacho de un centro escolar ya se conocía y se quiso ampliar la mirada. Por otro lado, al tratarse de una escuela abierta a la comunidad también se pensó que podía enriquecer de nuevos aprendizajes útiles para mi futuro. Además, personalmente me apetecía acercarme a esta comunidad, ya que, aun viviendo en el barrio toda la vida, lo desconocía. Tenía ganas de conocer en primera persona otras formas de vida diferentes a las propias, adoptando una mirada intercultural que me enriquezca y me haga pensar sobre la propia identidad cultural (Paula).

Uno de los motivos por los que decidí escoger esta temática del trabajo de fin de máster fue porque quería conocer cuál era el rol del psicopedagogo en proyectos sociocomunitarios puesto que el único que conocía es el rol de detectar y diagnosticar necesidades. Por lo tanto, quería dar un paso más allá y poder disfrutar de la experiencia desde el rol del psicopedagogo inclusivo, formar parte de la comunidad y aprender a dar respuesta a las necesidades detectadas desde esta perspectiva. Además, hoy en día la diversidad está presente en todos los contextos y quería poner en práctica todo lo que había aprendido en la especialidad de inclusión para saber dar una respuesta inclusiva, intercultural y democrática en un contexto real donde la diversidad cultural está presente (Mari Carmen).

La manera de organizar la información a lo largo de este Trabajo Final de Máster, es la siguiente. En primer lugar, se ha redactado un apartado con información teórica que fundamenta el proceso seguido y la intervención. Seguidamente, se describe el contexto en el que ha tenido lugar el estudio con el objetivo de situar al lector. A continuación, se expone el proceso de Investigación Acción Participativa (IAP) en fases, en las que se incluye el contacto con el centro y comunidad y la negociación de la demanda, el diagnóstico y análisis, el planteamiento del problema, los objetivos, la planificación y puesta en marcha de la acción, y la evaluación y difusión del proceso. Finalmente, queda detallada una propuesta de mejora, las conclusiones y valoraciones del trabajo realizado.

Para llevar a cabo el proyecto se ha utilizado como línea metodológica democrática la IAP con el objetivo de conocer y analizar las necesidades actuales del centro escolar y de la comunidad en la cual está enmarcado el centro y tratar de cubrirlas desde una intervención comunitaria. Destacar que en este proceso toda la comunidad adquirió protagonismo convirtiéndose en investigadores y propulsores de soluciones, mientras que el rol que se desempeñó como investigadoras fue el de acompañantes, huyendo de la figura del psicopedagogo como experto y manteniendo un diálogo igualitario con todos los miembros de la comunidad.

Del análisis de la realidad quedaron de manifiesto que las necesidades estaban vinculadas a la participación familiar en el centro escolar, a la renovación de los sueños de la comunidad y a la creación de nuevas prácticas educativas comunitarias, inclusivas e interculturales que propicien el lazo y relación de la escuela con el barrio. Por lo que los objetivos que se plantearon fueron destinados a ofrecer recursos y estrategias que permitan actualizar los deseos de la comunidad, a repensar el proceso de enseñanza aprendizaje y a formar al profesorado en prácticas interculturales e inclusivas que favorezcan la participación de las familias creando una escuela abierta al barrio. Todo esto llevó a la elaboración de un dossier donde se recogen propuestas didácticas que favorezcan la consecución de los objetivos planteados.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Cultura, diversidad y educación. Lo intercultural como una mirada inclusiva.

2.1.1. Identidad cultural

En esta sociedad es necesario desarrollar una identidad cultural abierta y flexible. Pero primero es necesario hablar de cultura y conocer la evolución del concepto y su verdadero significado, puesto que el concepto que tenemos en la actualidad sobre la cultura no es adecuado para explicar esta sociedad mestiza donde predominan los intercambios (Abdallah-Preteuille, 2006, citado en Aguado y Del Olmo, 2009).

La mayoría de las personas delimitan la realidad cultural de los demás a diferentes aspectos aislados como son la lengua, religión, nacionalidad, costumbres, tradiciones, gastronomía... quedándose únicamente con una visión turística y social de la cultura y alejándose así de las realidades actuales. Pero la cultura va mucho más allá: “La cultura, como la lengua, es un espacio que aparece en un contexto de relación de uno mismo con los otros” (Aguado y Del Olmo, 2009, p.16). Por lo tanto, la mejor forma en la que se puede definir la cultura es como un proceso dinámico, de mezcla, mestizaje, transgresión y negociación que se genera a partir de las relaciones que el ser humano establece consigo mismo, con los demás y con la naturaleza.

Por lo tanto, en lugar de adoptar una mirada cultural es necesario adoptar una más intercultural que permita construir unas redes de saberes compartidos y que nos lleve a pensar sobre la propia identidad en relación con los demás. Esa mirada intercultural estaría encaminada a centrarse en cómo cada persona utiliza los rasgos culturales para ir creando su propia identidad cultural. Y cuando se habla de identidad cultural se hace referencia a un autoconcepto del desarrollo humano que no es fijo, sino que se va formando de manera individual y colectiva, a partir de las relaciones, interacciones y negociaciones con el exterior y con diferentes grupos culturales (Molano, 2007).

Así pues, al hablar del establecimiento de relaciones con el exterior, es necesario hablar de identidad terrenal, ya que el ser humano ha de tomar consciencia tanto de su propia identidad como la de su identidad común a todos los demás. Así pues, es importante el reconocimiento de esa identidad terrenal, ya que como afirma Morin: “La perspectiva planetaria es imprescindible en la educación. Pero, no solo para percibir mejor los problemas, sino para elaborar un auténtico sentimiento de pertenencia a nuestra Tierra considerada como última y primera patria” (1999, p. 40). Por este motivo es importante ser conscientes de que no debemos ser de una cultura únicamente, sino que debemos ser habitantes de la Tierra aprendiendo a vivir, compartir, comunicarnos a partir de las diferentes culturas. Esto permitirá que se vaya formando la propia identidad cultural de cada persona, seleccionando aquellos aspectos que marcaran la diferencia. Aunque de acuerdo con Sales: “No tendríamos que hablar de diferencias entre culturas, sino de hechos culturales concretos” (2016, p.13).

2.1.2. Diversidad, diferencia y desigualdad

En la mayoría de casos se confunde la diversidad cultural con la categorización social, estableciendo diferencias e identificando grupos sociales con antelación (Aguado y Del Olmo, 2009). Esto lo que provoca es la fijación única en aspectos referentes a grupos sociales, dejando de lado la información que nos aporta cada una de las personas. Además, uno de los peligros que tiene el hecho de describir a las personas en cuanto a la diferencia, es la implicación de una apreciación moral (Abadallah-Preteceille, 2006).

Somos las propias personas las que categorizamos la diversidad como diferencia a través de las diferentes valoraciones positivas o negativas que hacemos de ella. Por lo tanto, somos nosotros quienes creamos la diferencia. Desde pequeños nos enseñan a valorar las cosas distintas, a partir de las cuales comienzan a ser diferentes (Carbonell, 1996). Diversidad y diferencia no son sinónimos, sino que la diferencia conlleva implícitamente una connotación negativa en su significado.

La diversidad forma parte de la vida de las personas, cada persona tiene una forma diferente de hacer las cosas y esto está relacionado con las experiencias y percepciones que cada persona tiene en su bagaje, no existe una única forma de hacerlo ni la misma para todo el mundo. Así pues, la diversidad puede definirse como una característica propia de las personas, y como un aspecto enriquecedor a nivel personal y social a partir de las relaciones sociales y culturales establecidas entre grupos sociales (Jiménez y Vilà, 1999). Por lo que cabe destacar que:

La diferencia no es desigualdad, ni igualdad implica uniformidad ni unanimidad. Los elementos de un sistema no se interrelacionan y cooperan a pesar de ser diferentes, sino exactamente por lo contrario: porque son diferentes. Por una parte, el derecho a la diferencia, es decir, el derecho de cada individuo y de cada comunidad a creerse diferente de los otros, y dotar de contenidos esta voluntad de diferenciación, supone, por otra parte, el derecho a la igualdad, o sea, el derecho de aquellos a que sean aceptados como son a ser indistinguibles ante la lucha por la justicia (Delgado, 1998, p.25).

Además, debemos tener en cuenta que, igual que desde pequeños nos han enseñado a categorizar la diferencia de forma errónea, es posible y se debería insistir en la enseñanza y transmisión de la valoración de la diversidad de forma adecuada y positiva a través de actitudes básicas de apertura ante la misma (Carbonell, 1996). Y para poder hacerlo es necesario trabajar los prejuicios a partir de planteamientos flexibles que permitan ofrecer respuestas adecuadas mediante una educación de calidad para todos. Teniendo en cuenta que siempre son aprendidos y que, por lo tanto, se pueden modificar y eliminar, puesto que una persona no nace de manera innata con una serie de prejuicios bajo el brazo. La diferencia puede llevar a la desigualdad, y esta desigualdad debe ser corregida y reconducida teniendo en cuenta que todas las personas tienen el derecho a la educación. De tal forma que no es posible permitir las diferencias que dan lugar a desigualdades entre personas o grupos sociales (Sales, 2016).

2.1.3. Mirada intercultural e inclusiva

Es importante caminar educativamente juntos, pero para eso primero es imprescindible entender la diversidad como un aspecto que hace referencia a todo el mundo, siendo una responsabilidad colectiva e institucional, cuyo principal objetivo es descubrir la igualdad en la diversidad (Sales, 2007). Teniendo en cuenta que lo “normal” es diverso y que esta diversidad hay que entenderla como un aspecto positivo y enriquecedor siempre y cuando las diferencias no se conviertan en desigualdades, sino en oportunidades, ya que como afirma Freire (1975) citado en Aubert, Duque, Fisas y Valls (2004), todos somos diferentes, pero todos hemos de tener las mismas oportunidades.

Y esto es posible gracias a la fusión de dos conceptos: interculturalidad e inclusión, dando cabida a la valoración de la diversidad cultural, a la superación de algunas prácticas discriminatorias, a favorecer la comunicación y el cambio teniendo en cuenta los principios de igualdad y justicia social (Escobedo y Montserrat, 2017). Además de propiciar la mezcla, el desarrollo de relaciones sociales y políticas entre las personas, independientemente del lugar de procedencia, cultura, clase social, nivel socioeconómico, edad... Teniendo en cuenta que, en estos caminos entrelazados entre la inclusión y la interculturalidad, el diálogo y la interacción juegan un papel fundamental, ya que favorecen la construcción de la propia identidad cultural y de nuevos conocimientos en un contexto democrático donde se valora la diversidad. Pero no un diálogo cualquiera, sino un diálogo igualitario donde se adopte una visión democrática teniendo presente la igualdad de condiciones entre las personas, donde se establezcan las condiciones necesarias para que todas las voces de la comunidad, independientemente del estatus social o económico al que pertenezca, estén presentes. El diálogo igualitario, además de garantizar la participación de todas las personas y sectores implicados, evita que se den situaciones de desigualdad. Por este motivo, es esencial que los profesionales de la educación promuevan ese diálogo igualitario y sean conscientes de que existe en la sociedad una falta de valoración en cuanto a los saberes de las personas, por eso es imprescindible tener en cuenta que todas las personas poseen conocimientos válidos a través de los cuales se pueden construir nuevos (Flecha, 2004).

Además, para favorecer el desarrollo de estos dos conceptos es necesario hablar de presencia y participación, pero no una participación individual, sino una participación comunitaria en la que se vele por el bien común y en la que todos los agentes estén implicados en el proceso de transformación hacia el cambio. De esta forma se les proporciona protagonismo y se les empodera, puesto que la búsqueda de soluciones se realiza de forma conjunta hasta tal punto que se mejoran las relaciones y se desarrolla el sentimiento de pertenencia a la comunidad.

Como se ha mencionado con anterioridad, la diversidad es asunto de todos. Por este motivo, el sistema educativo debe dar respuesta a esa diversidad otorgando una educación de calidad, una educación intercultural e inclusiva desde un marco democrático basado en la igualdad de oportunidades encontrando el equilibrio entre la igualdad y la diversidad (Sales, 2007).

Así pues, cabe apostar, desde la educación, por un modelo intercultural e inclusivo al del que todos formen parte y adquieran el sentido de pertenencia, donde todas las personas sean aceptadas y apoyadas al mismo tiempo que se les otorga voz y protagonismo, donde el liderazgo

sea democrático y compartido, la participación activa y comunitaria y las diferencias sean concebidas como generadoras de conocimientos y favorecedoras del establecimiento de relaciones. Ya que como afirma Oliver (1998), la interculturalidad y la inclusión únicamente serán posibles si toda la comunidad, incluyendo los grupos y personas marginadas, puedan participar en la toma de decisiones hacia la transformación social y educativa.

2.2. Relaciones familia - escuela

La sociedad globalizada actual ha desencadenado un nuevo paradigma educativo, la educación inclusiva. Definida por la UNESCO como: “El proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y alumnas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación” (2005, p. 13). El gran desafío al que se enfrentan los docentes es el de dar respuesta a esa diversidad, ya que requiere de cambios importantes en las concepciones, las prácticas pedagógicas, las actitudes, el currículo, la formación de docentes, los sistemas de evaluación, la organización escolar... Cada vez más centros educativos están realizando transformaciones con el fin de avanzar en el largo camino hacia la inclusión educativa, pero para que la respuesta educativa sea equitativa, de calidad e inclusiva, un punto imprescindible a tener en cuenta es la implicación y relación activa y positiva de las familias en este proceso de construcción de una verdadera comunidad educativa (López-Vélez, 2018; Simón, Giné y Echeita, 2016).

De acuerdo con Moreno (2002) las familias, como agente de socialización primario, son una influencia determinante para el resto de la vida y contribuyen a desarrollar en los niños¹ competencias para convertirse en un miembro de la sociedad. En esta tarea la familia no está sola, sino que cuenta con el apoyo y colaboración de las entidades educativas que, como agentes de socialización secundaria, deben contribuir a compensar las desigualdades sociales. A pesar de que la familia y la escuela tienen funciones diferentes, estas son complementarias para el logro del objetivo común, la educación inclusiva. Aun así, es cierto que el camino a recorrer es muy largo y esto se hace más evidente en lugares donde el alumnado es más vulnerable a la segregación, fracaso escolar o marginación (Simón, et al., 2016).

Entre las preocupaciones que tienen las familias, se demandan actuaciones relacionadas con la atención que se presta a los alumnos como a las propias familias. Destacan la necesidad de educar en igualdad, de una formación de profesionales que respondan a las necesidades de sus hijos, de que se proporcione una atención individualizada... Por lo que respecta a ellas mismas, se pide asegurar una buena comunicación, que se les escuche, que se les tenga en cuenta, que puedan formar parte de la toma de decisiones, que se les oriente... (Simón, et al., 2016).

Analizando estas inquietudes se ve necesario el hacer de la escuela un proyecto compartido en que se cuente con las familias como socias-colaboradoras (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008). Este vínculo familia-escuela es algo que se debe ir trabajando, cuidando y negociando con el tiempo, a partir de la participación en espacios y tiempos flexibles, más allá

¹ A lo largo del presente trabajo se utilizará el género gramatical masculino con valor neutro para agilizar la lectura.

de las reuniones o entrevistas fijadas, en los que se pueda hablar y reflexionar sobre el proceso educativo (Simón, et al., 2016; Echeita et al., 2016). Si bien estas formas de participación son importantes y necesarias, pero no suficientes. Es importante que se gestionen estos espacios y el tipo de relaciones que haya en cada uno de estos, teniendo en cuenta que las relaciones han de ser igualitarias y el empoderamiento a las familias es una condición imprescindible para que las relaciones sean sostenibles (Simón, et al., 2016; Flecha, 2009). De esta manera, se podría sacar el máximo partido al potencial de las familias como recurso colaborador en el aula, como fuente de información, para recabar opiniones con respecto al proceso educativo y como agentes que participan y forman parte en la toma de decisiones del centro escolar (Echeita et al., 2016).

En definitiva, la participación activa de las familias es uno de los factores que contribuye de forma significativa al éxito escolar y a crear un sistema educativo de calidad (Jiménez y Pozuelos, 2001), ya que si se consigue que se sientan parte de la comunidad educativa son una pieza fundamental del gran motor de cambio hacia una educación inclusiva (Echeita et al., 2016).

2.3. Escuelas abiertas a la comunidad.

Como se ha visto, la escuela actual tiene la necesidad y la obligación de ir de la mano y crear un vínculo positivo con las familias, con el objetivo de mejorar la educación hacia un sistema educativo de calidad y avanzar hacia una escuela más inclusiva. De la misma manera, Parcerisa y Úcar afirman que los centros educativos: “tienen la necesidad de abrirse a la comunidad y romper con su tradicional aislamiento” (2007, p. 7), ya que la vida escolar no está al margen de la realidad, sino que forma parte e interviene en el desarrollo del niño, y lo que ocurra en esta debe estar vinculado con el contexto.

Cuando se habla de comunidad educativa, se hace referencia al conjunto de agentes educativos que trabajan en el contexto del centro educativo (Moliner, Traver, Ruiz y Segarra, 2016). De manera que una escuela abierta al barrio, pasa de considerar este lugar como el espacio donde tienen lugar las acciones cotidianas de esa sociedad a verlo como un espacio educativo de encuentro y convivencia (Jiménez y Pozuelos, 2001). De acuerdo con Traver, Sales y Moliner:

La educación siempre tiene lugar en un contexto sociocultural que la condiciona y posibilita, un contexto que, al mismo tiempo, está influenciado por la propia acción educativa y sus productos, que bien pueden servir al mantenimiento del sistema social existente, bien pueden propiciar el dinamismo, la participación social y la creación cultural necesarias para su transformación y mejora (2010, p. 97).

Es necesario tener en cuenta que para que esta participación se pueda dar es imprescindible que los centros escolares se conviertan en comunidades democráticas donde se promuevan una ciudadanía activa y comprometida con la mejora (Payà y Tormo, 2016). En esta línea, Dewey (1995) decía que la educación era instrumento de transformación social, con el que contribuir a formar ciudadanos aptos para la vida en democracia. Para esto, es imprescindible que la escuela se convierta en un lugar en el que practicar la democracia en primera persona, basada

en los principios de inclusión, interculturalidad y territorialización (Traver, Sales, Moliner, Sanahuja y Benet, 2018).

El concepto escuela democrática es algo que cuesta entender, puesto que se nos ha acostumbrado a caer en el malentendido de que la democracia es algo que pertenece únicamente a unas pocas personas. En cambio, hay que tener claro que todas las personas son imprescindibles y valiosas para la construcción de un proyecto de escuela compartido (Traver, et al., 2010), enfatizando en los siguientes aspectos: coherencia, flexibilidad organizativa, participación y liderazgo democrático (Guarro, 2005). Se habla de caminar hacia una *escuela incluida*, en la que todas las personas son necesarias y se necesitan las unas a las otras, por lo que es necesaria la creación de redes de apoyo entre ellos, para seguir avanzando y caminando hacia una escuela inclusiva.

Tal y como indican Murillo y Krichesky (2015), hay diferentes maneras de aprendizaje con la comunidad. Por un lado, está el aprender de la comunidad, invitar a las familias y otros agentes de la comunidad para que compartan conocimientos específicos o experiencias personales. Por otro lado, el aprender con la comunidad, que hace referencia a situaciones en las que la comunidad aprende conjuntamente con los docentes como, por ejemplo, a través de cursos formativos. También el aprender como comunidad, que hace referencia a mejorar los aprendizajes de todos. Y si se da un paso más está el aprender para la comunidad, la escuela se convierte en un espacio para la formación ciudadana, se trata de aprendizajes que favorecen de manera directa en la vida en comunidad.

Una escuela abierta está en reconstrucción constante, crea vínculos con el entorno involucrando a todas las personas que forman parte de la comunidad, abriendo la puerta a un mar de posibilidades de transformación las dos direcciones (Guarro, 2005). Es decir, las escuelas tienen que aprovechar los recursos que el entorno les ofrece, pero a su vez tienen que ver cómo enriquecer a la comunidad.

En este punto existen metodologías que posibilitan y favorecen la participación comunitaria desde los espacios de educación reglada, como es el Aprendizaje Servicio (ApS). Como lo define el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio de Cataluña, se trata de “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo”. De esta manera, Todas y cada una de las actividades llevadas a cabo en el proyecto se caracterizan por la contextualización del aprendizaje en un lugar significativo a través de actividades relacionadas con su día a día y por la participación de los niños en un contexto cultural y social de relaciones en el que se genera un aprendizaje situado y significativo.

En definitiva, los procesos de mejora escolar tienen que potenciar la implicación de la comunidad para lograr un cambio duradero y sostenible (Murillo y Krichesky, 2015) posibilitando el hecho de que la escuela ya no se conciba como un lugar y espacio separado del territorio, sino que se vea como un espacio social y de aprendizaje (Aguirre, Sales y Escobedo, 2014).

2.4. Barreras que impiden la escuela inclusiva

Como hemos mencionado con anterioridad, la educación inclusiva, supone el hecho de aprender a vivir con las diferencias de las personas, valorando la diversidad, siendo un proceso en el que se prima el respeto, la participación y convivencia en condiciones de igualdad. Sin embargo, son varias las barreras que impiden que se lleve a cabo este proceso, por eso el hecho de saber identificarlas permitirá reducir la exclusión que se genera en las aulas y los centros para utilizar las ayudas necesarias hacia la inclusión tanto social como educativa. Ya que es importante tener en cuenta que:

Cuando los estudiantes encuentran *barreras* se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015, p. 44).

Pero para poder dar respuesta a estas barreras y poder así eliminarlas, es necesario que el profesorado sepa reconocerlas, y una estrategia que lo permite es la utilización del *Index for Inclusión* (Booth y Ainscow, 2002), una guía para la mejora de los centros que permite evaluar las situaciones de cada uno de ellos, identificando las barreras existentes que impidan o dificulten la participación, la presencia y el aprendizaje con el objetivo de llevar a cabo planes de mejora que favorezcan el desarrollo de una *educación más inclusiva* (Echeita y Sandoval, 2002).

Así pues, cuando se habla de barreras que impiden el aprendizaje y la participación, cabe destacar que son diversos los autores que las han agrupado de acuerdo a diferentes criterios, aunque todas ellas hacen ilusión a los mismos aspectos. En este sentido, se ha escogido la clasificación propuesta por López Melero (2011), el cual ha clasificado las barreras que impiden el desarrollo de los tres pilares de la inclusión en tres bloques:

- Barreras políticas (Leyes y normativas contradictorias).
- Barreras culturales (Conceptuales y actitudinales).
- Barreras didácticas (Enseñanza- aprendizaje).

2.4.1. Barreras políticas

Cuando se habla de barreras políticas se hace referencia a la primera barrera que impide el aprendizaje y la participación de los alumnos en las aulas. Nos estamos refiriendo tanto al cumplimiento de la normativa legal y la legislación educativa de las instituciones, como las contradicciones que aparecen en las mismas, las cuales favorecen que haya una escuela pública donde se prime la exclusión en lugar de la inclusión (Pizarro, 2019). Y esto se puede

comprender mejor a partir de ejemplos, López Melero (2011), afirma que estas contradicciones se pueden observar en leyes donde se priman las prácticas y estrategias inclusivas, y se permiten al mismo tiempo los Colegios de Educación Especial. U otras leyes donde se reclama el poder del trabajo cooperativo entre los iguales y otras donde se afirma la necesidad de que la figura del profesor de apoyo se lleve a los niños fuera del aula ordinaria. ¿Pero entonces en qué quedamos, inclusión o integración? Está claro que, en primer lugar, es necesario desde la política educativa decretar una serie de leyes donde se trabaje por el bien común, y donde se apueste por una educación de calidad encaminada hacia la inclusión en lugar de hacia la integración, porque sino lo que estarán favoreciendo será la construcción de escuelas integradoras en lugar de inclusivas. Por eso es imprescindible que: “La administración educativa sea coherente entre los enunciados de las leyes internacionales, nacionales y autonómicas y la puesta en práctica de las mismas” (López Melero, 2011, p.43).

2.4.2. Barreras culturales

Otra de las barreras que dificultan el desarrollo de la inclusión guarda relación con las ideas, creencias, comportamientos, actitudes, interacciones, entre otras. (Pizarro, 2019). Por lo tanto, determina la forma de actuar de las personas dando pie al etiquetado, el cual aparece a partir de las falsas creencias culturales, por parte de los profesores, sobre la existencia de dos grupos de alumnos clasificados bajo las etiquetas de “normales” y “especiales” ubicando a este último en un grupo vulnerable con el convencimiento equivocado de que requieren estrategias y metodologías diferentes de enseñanza-aprendizaje y provocando una segregación y discriminación hacia ciertas personas (López Melero, 2011).

De ahí que se hayan desarrollado distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por la segregación y la integración para llegar a esta dicotomización se han empleado gran cantidad de tiempo y esfuerzo buscando una clasificación diagnóstica para determinar quién es ‘normal’ y quién ‘especial’, pese al hecho de que hay gran cantidad de investigaciones que indican que dichos diagnósticos y clasificaciones se hacen de manera poco fiable (López Melero, 2011, p. 43).

2.4.3. Barreras didácticas

Además de las barreras políticas y culturales, nos encontramos frente a un conjunto de cinco barreras didácticas que impiden el desarrollo de la inclusión.

Primera: *La presencia de la competitividad existente en las aulas frente al aprendizaje cooperativo y solidario.*

De esta forma, actualmente se prima la competitividad en las aulas, las cuales no son concebidas como una comunidad de convivencia y aprendizaje, todo lo contrario al contexto que se propone desde la educación inclusiva, donde el aula se convierte en el ágora, el sistema de la antigua Grecia en el que todos se reunían en condiciones de igualdad. Una forma de dar respuesta a esta competitividad la propone el proyecto Roma donde se organiza el aula por zonas de desarrollo y aprendizaje, como si de un cerebro se tratara. Además de organizar el aula de esta manera,

utilizan el método de proyectos para construir el conocimiento en los que todos los alumnos participan de manera cooperativa para ello. Por tanto, todas las aulas son organizadas para que el apoyo pueda darse tanto entre iguales como por parte del profesor a través de actividades donde prima la cooperación frente a la individualidad y competitividad (López Melero, 2011).

Segunda: *Imposición de un currículum idéntico para los alumnos.*

Como se ha mencionado anteriormente, en la actualidad nos encontramos ante una diversidad de personas, las cuales necesitan de respuestas diferentes, no una única igual para todos, ya que cada uno presenta necesidades e intereses distintos. Actualmente, esta diversidad no está siendo abordada desde el enfoque de la inclusión, sino todo lo contrario, se está llevando a cabo el establecimiento de un currículum común que lo que produce son desigualdades tanto educativas como sociales, sin tener en cuenta las capacidades de los alumnos y realizando adaptaciones curriculares para que todos lleguen al mismo nivel, sin tener en cuenta los procesos, únicamente los resultados. Las adaptaciones curriculares no son la solución a los problemas, de hecho, existen estudios que demuestran que lo que han provocado son más barreras que respuestas educativas adecuadas (Ainscow, 2004).

Por este motivo, es imprescindible el desarrollo y la puesta en marcha de un currículum que dé respuesta a la diversidad de las aulas ofreciendo una educación de calidad a partir de prácticas educativas divergentes, donde los niños puedan aprender los mismos contenidos, pero con estrategias y experiencias distintas. Un currículum negociado perteneciente a la comunidad, donde haya criterios profesionales y se negocie dando lugar a una estrategia metodológica basada en la práctica participativa entre docentes, alumnos y familias, apareciendo un currículum con una mezcla de saberes que dominan diferentes personas. (Boomer, Onore, Lester y Cook, 2005)

Tercera: *Organización espacio- temporal: una apuesta por la organización ad-hoc*

López Melero, afirma que: “Lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo a la actividad a realizar. Una organización ad-hoc” (2011, p. 46). Una vez el centro tiene clara la adopción de una serie de prácticas educativas orientadas hacia la inclusión, surgen distintos problemas en cuanto a la organización de las aulas y los centros debido a la falta de consolidación de una cultura educativa inclusiva. Requiriendo así una transformación de las aulas tanto a la hora de realizar agrupamientos como en la distribución del tiempo y del espacio.

La enseñanza interactiva y el trabajo por grupos heterogéneos han de ser la nueva estructura organizativa del aula. Ésta se organizará de tal manera que el alumnado se ayude mutuamente y el alumnado que ‘no ofrezca dificultades’ (si es que éste existe) sea un soporte importante para aquellos que sí las tengan. Toda el aula se convierte en una unidad de apoyo (López Melero, 2011, p. 46).

Una respuesta ante la organización espacio temporal puede ser una organización ad-hoc, es decir, una organización diseñada para un propósito específico, la cual tiene la ventaja de que

parte de los intereses y necesidades de los alumnos para dar respuesta a las mismas. Además, existen estudios que afirman que las escuelas que llevan a cabo una configuración ad-hoc dan respuesta a la diversidad con mayor motivación y creatividad (Skrtic,1991).

Cuarta: El poder de las creencias, actitudes y roles del profesorado ante la exclusión o inclusión.

Actualmente, es necesario que el profesorado cambie las percepciones que tiene sobre los alumnos, teniendo en cuenta que el fracaso escolar no se centra únicamente en el alumnado, sino que se debe ser consciente de ello y analizar cuáles son los aspectos que impiden el aprendizaje de los niños, considerándose el modelo de enseñanza aprendizaje como uno de ellos. Por eso las creencias, actitudes y acciones juegan un papel fundamental a la hora de dar una respuesta inclusiva a la diversidad.

En una escuela inclusiva, para que se generen aprendizajes significativos, el docente ha de abandonar el rol de especialista, en cuanto a transmisor de conocimientos, y adoptar el rol de acompañante, de guía en el proceso educativo. Además, es importante que adopte el rol de investigador y se lo transmita a sus alumnos, a través del cual el aula se convierta en un lugar de aprendizaje compartido y autónomo, donde todos puedan aportar nuevos conocimientos y no sea el docente la única fuente, desarrollando así la autonomía y libertad de los alumnos.

Quinta: *De las escuelas antidemocráticas a las escuelas democráticas.*

Dewey (1995), padre de la escuela democrática, afirma que la escuela tiene que ser el lugar idóneo donde vivir y practicar la democracia en primera persona. Si no se forman ciudadanos críticos y democráticos no habrá una ciudadanía democrática. Por eso es esencial convertir la escuela en ese lugar idóneo donde todos deberían tener la igualdad de oportunidades para hacerlo. Y esta es una tarea que ofrece una gran oportunidad para terminar con el modelo de escuela antidemocrática donde predomina una cultura individualista en lugar de ser una cultura que prime por el bien común. Por eso es necesario apostar por cambios culturales, que no se hacen en un día, pero que van unidos de compromiso y de preocupación conjunta por el bien de todos. Pero esto solo es posible hacerlo siempre y cuando sea una labor compartida entre toda la comunidad educativa, familias, docentes y otros agentes educativos (López Melero, 2011).

Larrosa (2019) relaciona que haya un espacio con la condición de que nos sintamos iguales y poder establecer un diálogo igualitario donde esté presentes todas las voces de la comunidad, ya que si no hay un espacio con la condición que nos sintamos iguales (ágora) es difícil ocuparse de lo común, y si no hay ciudadanos no hay democracia. Por lo tanto, la escuela será el ágora, el espacio liberado donde se tienen que generar las condiciones, para que como iguales, podamos observar nuestra forma de convivencia para aprender a ejercer como ciudadanos y mejorar los aspectos que nos alejan de una vida justa.

2.5. Factores clave para el cambio

Para hablar de educación inclusiva se ha de estar dispuesto a cambiar muchas prácticas pedagógicas por lo que en este apartado se trata de describir una serie de estrategias y factores claves e imprescindibles que permitan la superación de barreras existentes y, consiguientemente, la construcción de una escuela y comunidad inclusiva.

2.5.1. La escuela como centro del cambio

En los últimos años de la década de los sesenta nació el movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela (School Improvement) con la idea de que “la escuela debe ser el centro del cambio” para poder transformar los centros hacia una educación de calidad. Esta idea defiende que el cambio debe estar motivado internamente, y para ello es necesario la existencia de una visión compartida entre todos los miembros de la comunidad teniendo en cuenta que el cambio ha de dirigirse a todos ellos. Además, este modelo sostiene que es imprescindible tener en cuenta los factores externos para promover dicho cambio y que las experiencias de las personas que conforman la comunidad juegan un papel fundamental para poder realizar los cambios, ya que a partir de la propia experiencia se obtienen resultados que se han de tener en cuenta (Murillo, 2003).

2.5.2. El cambio depende del profesorado

Fullan (2002), uno de los expertos del movimiento de Mejora de la Escuela, mencionado anteriormente, afirma que el cambio escolar depende de la “cultura escolar” donde se recoge lo que los profesores piensan y hacen. Los profesores hagan y piensen. Para poder cambiar esa cultura es necesario tener en cuenta algunas claves que ayudan a conseguirlo, propuestas por (Stoll y Fink, 1999):

- Existencia de unas metas compartidas por la comunidad y por el claustro de docentes a través del diálogo. Las cuales han de ir de la mano del compromiso y la corresponsabilidad para alcanzarlas, teniendo siempre presente siempre que siempre existe una mejora posible en todas las acciones.
- Y esta mejora es posible siempre y cuando esté presente la idea de que aprender es cosa de todos. Por lo tanto, la formación constante del profesorado y del resto de la comunidad son un elemento clave para la mejora escolar, donde prime el trabajo en equipo puesto que caminar educativamente juntos es enriquecedor para todos.
- Pero es cierto que, hay que tener en cuenta que, para poder mejorar es necesario tomar decisiones sin el miedo a equivocarse, porque es a partir de los errores cuando se realmente aprende. Por lo tanto, el centro ha de arriesgarse y apostar por la mejora del bien común.

2.5.3. El papel determinante de la dirección

De acuerdo con Murillo, Barrio y Pérez-Albo (1999), la actividad de los directivos de los centros escolares tiene una repercusión directa en el rendimiento académico de los niños. A

partir del estudio que realizaron establecieron líneas de actuación para conseguir una escuela de calidad.

En este, resaltan la importancia de democratizar la gestión y el gobierno de los centros educativos. “Una dirección democrática no es solo aquella elegida por la comunidad, sino también, y fundamentalmente, la que fomenta la participación democrática en todos los niveles del centro” (Murillo, et al., 1999, p. 216). Para ello, es fundamental replantear las estructuras jerárquicas actuales, y dejar de ver el rol de directivo con la función de profesionalizador y especialista, para pasar a verse como una persona que dinamiza la función de dirección y la lleva a cabo de manera participativa, que delega responsabilidades, fomentando la implicación y compromiso de la comunidad educativa en la gestión de centro (Murillo, 2003).

Además, es esencial que aquella persona que ocupe el rol de directivo sea por voluntad y motivación en busca de una mejora en la educación, y nunca por recompensas externas o visto como una obligación (Murillo, et al., 1999). De esta manera, se consigue un líder educativo, que es capaz de animar al profesorado y a otros miembros de la comunidad educativa dándoles confianza para conseguir el éxito. En definitiva, el reto está en conseguir una figura del director “invitacional”, que es aquel que invita y anima al cambio y mejora a partir de asumir un liderazgo positivo. Aquella persona que se atreva a tomar el mando debe saber detectar e interpretar las dificultades y necesidades, aunar esfuerzos y agentes para resolverlos (Álvarez, 2007).

2.5.4. La escuela como comunidad de aprendizaje

En la actualidad, los centros escolares se ven obligados a responder a las demandas del entorno, por lo que es importante disponer de estrategias de cambio que hagan protagonistas a los agentes que participan y de esta manera sean transformaciones productivas y permanentes (Bolívar, 2001). De aquí surge el modelo de escuelas que aprenden. El término escuela como organización para el aprendizaje hace referencia al hecho de que el aprendizaje tiene mejores resultados cuando se lleva a cabo para la escuela en su totalidad (Murillo, 2003). Esta se ha de caracterizar por tener una visión de escuela compartida por la mayoría, por basarse en la colaboración, cooperación, trabajo en equipo y compromiso de la comunidad educativa para ayudar a los alumnos (Bolívar, 2001). Además, es necesaria una estructura escolar en la que las funciones están repartidas, se tomen decisiones por consenso, se revisen las metas de la escuela y se lleven a cabo procesos de mejora.

2.5.5. Cambiar la forma de enseñar y aprender

Es innegable el papel fundamental del docente en el desarrollo del alumnado. Por este motivo, es necesario analizar y replantear la manera de enseñar. Para poder hacerlo, Murillo (2003) ofrece cuatro ideas generales para la intervención de los docentes en el aula.

- En cuanto al método óptimo para enseñar, parece ser que no existe y, tal y como afirma Murillo (2003), la mejor decisión frente a la variedad de estrategias y

metodologías de enseñanza-aprendizaje es hacer una combinación de ellas dependiendo del contexto y de la situación de aprendizaje.

- Por otro lado, se ha de promover una educación que permita y favorezca el desarrollo integral de las personas y el descubrimiento del tesoro escondido en cada uno de ellos.
- Dentro del desarrollo integral no se puede olvidar que uno de los principios de la educación es el fomentar el bienestar personal, emocional y social. La educación emocional es necesaria para dar respuesta a las necesidades sociales, ya que normalmente no están atendidas lo suficiente dentro del curriculum.
- La necesidad de mantener altas expectativas en el alumnado independientemente de la clase social, tomando conciencia de la importancia que tiene dada la relación entre la confianza en los alumnos y el éxito académico de estos (Gil-del-Pino y García-Segura, 2019).

3. CONTEXTUALIZACIÓN

3.1. Análisis y reflexión sobre el medio sociológico del centro

El centro donde se ha llevado a cabo la intervención es el CEIP Maestro Carlos Selma, un colegio público ubicado en la zona noroeste de la ciudad de Castellón de la Plana. Concretamente en el barrio periférico San Lorenzo situado a unos tres kilómetros del núcleo urbano.

La población del barrio está dividida en dos zonas claramente diferenciadas, las casas; donde residen en su mayoría personas mayores, y unos bloques y casas adosadas asistenciales construidas por la Generalitat Valenciana en los años ochenta destinadas a personas con bajo poder adquisitivo, en los cuales predominan familias jóvenes de etnia gitana. Muchas de ellas con niños en edad escolar por lo que el colegio está formado, prácticamente en su totalidad, por niños y niñas del barrio de esta etnia. Teniendo en cuenta estas dos poblaciones el nivel socioeconómico de las familias es medio-bajo, aunque si nos centramos en el alumnado que forma parte del centro escolar se puede afirmar que se trata de un nivel bajo, ya que la mayoría de sus familias se encuentran en situación de desempleo, dependientes de ayudas sociales o realizando trabajos temporales. Los alumnos que acuden al centro proceden de familias en riesgo de exclusión social con alto grado de marginación y con problemáticas económicas y sociales. En el centro existe un gran número de alumnos con necesidades educativas especiales y dificultades en el aprendizaje a causa del retraso en la escolarización o por el absentismo continuo.

Finalmente destacar que a causa del gran auge inmobiliario de los últimos años (antes de la crisis), el grupo San Lorenzo casi ha entrado en contacto con otras zonas de las cuales anteriormente se encontraba separado, situándose en una zona de expansión de la ciudad de Castelló donde se encuentra la Ciudad del Transporte y el Centro Comercial Salera.

3.2. Análisis y reflexión sobre la estructura organizativa del centro escolar

En el año 1987 y según la *Resolución de 13 de Julio de 1987 de la Dirección General de Educación Básica y Enseñanzas Especiales, por la que se declaran determinados colegios públicos Centros de Acción Educativa Singular*, el colegio se convirtió en un Centro de Acción Educativa Singular (CAES).

En el curso escolar 2012/2013 el centro comenzó un proceso de construcción de escuela intercultural, inclusiva y democrática, abierta al barrio y transformadora. Este proceso contó con el asesoramiento del Grupo de Investigación MEICRI (Millora Educativa y Ciudanía Crítica) del departamento de educación de la Universidad Jaime I. Este proceso tuvo como punto de partida el análisis de las necesidades de la comunidad, a partir de una jornada de puertas abiertas en la que todos formularon propuestas de mejora en forma de sueños. Más tarde, estos fueron categorizados con el objetivo de crear comisiones mixtas, una forma de organizar y tomar decisiones del centro, atendiendo a las familias, alumnado, comunidad y profesorado. Las comisiones que se crearon fueron la de aprendizaje, la de infraestructura y la de convivencia. Además, debido a que su mayor objetivo es la superación de desigualdades existentes, en el proyecto de transformación de centro, se llevan a cabo diferentes actuaciones educativas de éxito características de esta ideología como son las tertulias dialógicas y los grupos interactivos. Destacar que en la actualidad estas actuaciones se siguen llevando a cabo con buenos resultados, pero las comisiones han sido suspendidas por la escasa participación de la comunidad.

A día de hoy, se imparten niveles de Educación Infantil, Educación Primaria y los dos primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria, con el objetivo de evitar el fracaso escolar y abandono prematuro de la escolarización. La mayoría del alumnado provienen de la Plaza Urban, donde están situados los pisos y adosados asistenciales, donde prácticamente la totalidad de estos están ocupados por familias de etnia gitana, caracterizadas por ser numerosas y desestructuradas, con un alto grado de analfabetismo. Hecho que hace que vivan en una situación de marginalidad, que mantiene y refuerza las conductas antisociales. Debido a todo esto, el enfoque de convivencia en el centro tiene una visión constructiva e inclusiva, por la cual cosa las actuaciones van encaminadas al desarrollo de comportamientos adecuados para convivir mejor y dotar de pautas que permitan su total integración en la sociedad, ya que viven en una situación que podríamos denominar de “gueto”.

Actualmente en el barrio de San Lorenzo, existen unas carencias económicas que degeneran en una percepción subjetiva de los vecinos del barrio y del resto de la población de Castelló, y viceversa. Esta realidad sociocultural provocó que desde el área Municipal de Servicios Sociales, desde las diferentes asociaciones vecinales y desde los diferentes recursos formativos, se crease la “Taula de San Lorenzo”. Este organismo coordina las entidades que operan en el barrio evitando que se realicen las mismas acciones y promocionando el trabajo comunitario de las entidades y las familias del barrio. El trabajo en coordinación de estos recursos sociales situados al barrio, originó la necesidad de incrementar acciones y como consecuencia se elaboró un proyecto de intervención en todas las áreas básicas: educación, sanidad, familia, inserción

laboral, convivencia y acción comunitaria. Actualmente desarrollan su actividad con diferentes asociaciones como:

- Entidad valenciana de vivienda y suelo (EVHA)
- Escuela Educación Infantil de primer ciclo “Los Duendes”
- La Llar (Cáritas)
- CFO Jardinería
- Programa Pisos Solidarios (UJI)
- Fundación Secretariado Gitano
- Servicios Sociales “Estepar Marrada”
- Fundación Amigó



Figura 1. Recursos que forman parte de la Taula de San Lorenzo.

Todas estas entidades trabajan de manera colaborativa, ofreciendo diferentes oportunidades para fomentar el desarrollo social de la zona y de los individuos que habitan en ella.

4. DISEÑO Y PROCESO METODOLÓGICO

Cabe destacar que el principal agente de análisis, transformación y mejora social es la comunidad. Por ello, se ha escogido un proceso metodológico democrático basado en la IAP a partir del cual la comunidad en su conjunto pueda conocer, analizar, potenciar y proponer nuevos planes de acción hacia el cambio y la mejora.

La IAP “parte de un proceso sistemático que lleva a cabo una determinada comunidad para llegar a un conocimiento más profundo de sus problemas y tratar de solucionarlos, intentando implicar a todos sus agentes en el proceso” (Bartolomé y Acosta, 1992, citado en Sales, 2016, p. 38). Por lo tanto, toda la comunidad adquiere protagonismo convirtiéndose así en investigadores colaborativos y en propulsores de soluciones ante los problemas detectados para modificar la realidad social a partir de acciones socioeducativas democráticas y globalizadas desde una perspectiva cualitativa puesto que el medio para poder hacerlo es el diálogo entre los diferentes agentes. (Aguirre, et al., 2018). Además, esta metodología tiene como objetivo principal la toma de conciencia del grupo, a partir del cual se generan procesos de aprendizaje, desarrollando así una conciencia crítica y sentimientos de pertenencia a la comunidad (Balcázar, 2003).

Por lo que respecta a su estructuración, cabe destacar que se trata de un proceso cíclico de reflexión – acción - reflexión, en el que se establece un hilo conductor de manera colaborativa a través del cual se va configurando y consolidando cada fase (Sales, 2016). Resaltar, que diversos autores plantean diferentes fases en la IAP, pero todos coinciden en que deben adaptarse a las situaciones de un contexto determinado. Por lo tanto, las fases que se han seguido en este proceso de IAP son las siguientes.

4.1. Fase I. Contacto con el centro y negociación compartida de la demanda

El primer contacto con el centro escolar fue a través de una reunión con las personas que tutorizan nuestro prácticum en el centro escolar, el director y la maestra de Pedagogía Terapéutica (PT). En dicha reunión, se pudo conocer cuál era la historia del centro, desde que comenzó el proceso de transformación en 2008, coincidiendo con la entrada del director actual en la dirección, pasando por la exitosa creación y puesta en marcha de las comisiones mixtas, hasta la actualidad, en la decidieron dedicar este curso escolar a la reflexión puesto que se encontraban en un punto crítico en el que las necesidades no estaban siendo cubiertas de manera correcta a pesar de sus intentos. Además, en esta se nos informó del funcionamiento del centro escolar, del proyecto educativo, la metodología, las prácticas inclusivas que se llevaban a cabo y la vinculación con el barrio. Desde el equipo directivo, se nos trasladaron sus preocupaciones, las cuales se relacionan con la escasa participación familiar, la necesidad de renovar los sueños y la falta de unión en cuanto a la implicación del profesorado en el proceso de transformación hacia la mejora comunitaria.

Debido a la escasa participación de las familias y a la disolución de las comisiones mixtas, desde del centro se solicita la necesidad de renovar los sueños de la comunidad educativa, con

una dinámica alternativa a la de los sueños que se lleva a cabo en las Comunidades de Aprendizaje, puesto que esta la utilizaron en el curso escolar 2012/2013 y afirman que los sueños surgidos en ella con el paso del tiempo se han quedado en el olvido por parte de toda la comunidad educativa, incluyendo los docentes.

Además, desde el equipo directivo se transmite la preocupación porque todos los miembros del claustro entiendan el sentido del proyecto educativo, se sientan parte del mismo y caminen educativamente en la misma dirección. Puesto que comentan que hay algunos docentes que, bien por ser de nueva incorporación al centro o por la pérdida de motivación e ilusión, no tienen esa mirada transformadora y de mejora en el centro y, por lo tanto, no sienten en primera persona cuál es la esencia del proyecto educativo que se lleva a cabo, sino que únicamente se centran en desempeñar su función como docente dentro del aula, sin abrirse a la comunidad. En cambio, resaltan que existe otro grupo de docentes totalmente diverso, puesto que comprenden y comparten la ideología del centro y muestran su compromiso, ilusión e implicación constante por encontrar prácticas educativas que promuevan la mejora por el bien común.

Una vez conocida toda esta información, se decidió conocer a todas las personas que forman parte de la institución y presentarnos tanto a los profesionales docentes y no docentes como a los alumnos, al mismo tiempo que se participaba en el funcionamiento habitual del centro. Asimismo, se consideró imprescindible conocer el contexto de primera mano a partir de una deriva. En la que se caminó por el barrio, contando con el acompañamiento de la maestra de PT la cual informaba sobre los elementos que se iban viendo, los recursos que forman parte del barrio, su funcionamiento y su vinculación con el centro, al mismo tiempo que se iban intercambiando impresiones e inquietudes. Esta deriva permitió la toma de contacto con los recursos que forman parte del barrio y el establecimiento de vínculos lo cuales facilitaron el trabajo colaborativo e inclusivo posterior. Las semanas posteriores, se decidió participar en ellos con el objetivo de ser un miembro más del grupo, dejando de lado el rol del especialista en todo momento para conocer a sus participantes en condiciones de igualdad, nunca de superioridad, y poder realizar así tareas de acompañamiento.

Además, se dio la oportunidad de conocerlas en un contexto más informal, más cercano, fuera de las instituciones formales y relacionado con su día a día puesto que se trataba de realizar una visita al Mercado del lunes de la ciudad, en el que la mayoría de familias del barrio trabajan y acuden con frecuencia. Gracias a esta oportunidad, se nos pudo conocer desde otra perspectiva e incluso que las mujeres de la Llar nos propusieran asistir a la Iglesia Evangélica del barrio, la cual consideramos, junto con la salida al mercado, una gran ocasión para acercarnos y conocer desde cerca sus costumbres y sus formas de vida al mismo tiempo que se iban creando lazos de unión.

En la tarea de conocer la escuela y su contexto, no pudo faltar la asistencia a las reuniones, que se hacían el segundo y cuarto miércoles del mes, de la Taula. En estas se pudo comprobar cuál era su funcionamiento. los vínculos entre las diferentes entidades y los proyectos que llevaban a cabo, de tal forma, que pudimos realizar tareas de formación para nosotras mismas, ya que aprendimos nuevas formas de actuar en la comunidad.

Antes de llevar a cabo el análisis de la realidad, se convocó una reunión, en primer lugar con las personas que nos tutorizan las prácticas, contando con el director, con la maestra de PT y con la coordinadora de formación y, en segundo lugar, con los agentes que participaron (profesorado, alumnado y personas que forman parte de los recursos) en el análisis de la realidad, con el objetivo de compartir nuestras percepciones y establecer el punto de partida de un diagnóstico comunitario a partir de la negociación compartida de los diferentes instrumentos y técnicas.

4.2. Fase II. Diagnóstico y análisis compartido

4.2.1. Métodos e instrumentos de recogida de datos

Para poder hacer un análisis y evaluación participativa teniendo en cuenta diferentes perspectivas y voces se han utilizado una combinación de técnicas, tanto instrumentos de recogida de datos como técnicas de Diagnóstico Social Participativo (DSP). En ellas, cada persona o colectivo ha reflejado cuáles son las necesidades de la realidad compartida y, posteriormente, han servido para llevar a cabo una reflexión crítica sobre asuntos importantes a través del diálogo en grupo. El hecho de haber escogido diferentes métodos de recogida de información y participantes ha sido con el objetivo de recoger una imagen lo más cercana a la realidad y poder llevar a cabo una triangulación de la información (Cisterna, 2005).

4.2.1.1. Instrumentos de evaluación

4.2.1.1.1. Observación no sistematizada

Para llevar a cabo el diagnóstico, se decidió continuar participando, tanto en el centro educativo como en los diferentes recursos del barrio, como la ludoteca, la Llar y la Taula, con el objetivo de analizar el funcionamiento de los mismos, la vinculación entre los recursos, el desarrollo de las prácticas educativas del centro, la respuesta del alumnado y las familias ante las mismas y el grado de participación de estas últimas. Para hacerlo, se hizo uso de la **observación no sistematizada**, puesto que no se quería fijar la atención en aspectos concretos. Esto permitió observar aquello que pasa cuando creemos que no pasa nada y, por tanto, hacer visible lo invisible. Gracias a esta mirada etnográfica, se fue siendo consciente de las pedagogías invisibles ocultas dentro de la cotidianeidad de los contextos educativos (Sales, 2016). Para llevar a cabo este análisis de la realidad, en un principio se tomó la decisión de que los dos miembros del presente estudio estudiaran el mismo lugar, aunque de manera individual, hecho que permitió hacer una investigación más rica en la que cada una extrajo aspectos diferentes que, posteriormente, se pusieron en común. Más tarde, con el fin de poder abarcar más situaciones y de tener distintas perspectivas, se tomó la decisión de separarnos y cada una analizar un contexto diferente. Cabe destacar que, para ver el funcionamiento real, sus formas de vida, cultura e intereses, en algunas situaciones se adoptaba un rol pasivo en el que se hacía una recogida de datos a través de un diario de campo (*Anexo I*), entendido como el “instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización más amplio y organizado metodológicamente” (Valverde, 1993, p. 309). En cambio, en otras se desempeñó un rol activo en la dinámica del

grupo, pero siempre alejado de la función del especialista favoreciendo así el establecimiento de vínculos.

4.2.1.1.2. *Entrevista*

Por otro lado, se llevó a cabo una *entrevista*, entendida como la “comunicación interpersonal establecida entre investigador y el sujeto de estudio a fin de obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema propuesto” (Galán, 2009, p.1). El objetivo de esta era el de analizar las percepciones, actitudes y creencias individualizadas del personal del centro acerca del proyecto educativo de centro, su implicación en el mismo, la metodología del centro, las prácticas educativas y la participación familiar. El formato de entrevista utilizado fue el de entrevista semiestructurada (*Anexo 2*), de modo que existía una secuencia de preguntas abiertas preestablecidas con los diferentes temas a tratar, pero se dejaba margen a la improvisación e indagación en aspectos que pudiesen surgir. Para llevarla a cabo, por parte de la maestra de PT se nos proporcionó una lista en la que se clasificaba al profesorado en función del tiempo de estancia que tenían en el centro escolar: veteranos, de media estancia y de nueva incorporación. Así que, se hicieron un total de 12 entrevistas cogiendo como participantes a docentes de los tres grupos de estancia en el centro. Destacar que esta, con previo consentimiento, fue grabada con el fin de recoger la información de manera fluida para su posterior análisis y así poder llevar a cabo la entrevista de un modo informal y cercano, como si de una conversación se tratara, sin tener que estar anotando todas las respuestas.

Además, se colaboró y participó tanto en la elaboración como en la puesta en práctica de una entrevista propuesta por la Asociación Mujeres de San Lorenzo (*Anexo 3*). Esta tuvo lugar el día 29 de enero de 2020 a las 16:30h en la Plaza Urban donde se incentivó la participación a partir de una chocolatada. El objetivo de dicha entrevista era conocer los intereses de las mujeres del barrio para poner en marcha actividades desde esta asociación. Allí pudimos compartir una agradable merienda mientras que conocíamos a más mujeres y sus intereses y necesidades a través de la entrevista, llevada a cabo desde una perspectiva informal y cercana. Cabe destacar que, aunque no fue una entrevista propuesta para nuestro diagnóstico, esta nos sirvió de mucha utilidad ya que nos permitió abrirnos un poco más al barrio, trabajar en red con la Asociación y conocer a otras mujeres que no participaban en los recursos que ya conocíamos.

4.2.1.2. *Técnicas de diagnóstico social participativo*

Con el fin de ampliar al máximo la investigación e incorporar la visión comunitaria, se llevó a cabo un *Diagnóstico Social Participativo (DSP)*. El uso de técnicas de DSP facilita la iniciación de procesos de transformación que implican la participación-acción comunitaria a partir del empoderamiento ciudadano y la democratización de la educación (Aguirre, 2012, citado en Aguirre, Sales y Escobedo, 2014) desde el diálogo y comunicación horizontal (Aguirre, et al., 2018). El objetivo de estas es el de construir espacios de reflexión conjunta, que incluyan la detección de problemas y la propuesta de soluciones (Moliner, 2012).

4.2.1.2.1. *Fotovoz*

Una de los métodos que se llevó a cabo para hacer este estudio fue la técnica del **Fotovoz**. Esta se define como una herramienta que permite capturar y representar asuntos de su comunidad a través de una imagen, con el fin de promover la reflexión crítica e incentivar el diálogo en grupo sobre las mismas. Se utiliza para dar voz a los colectivos normalmente silenciados por lo que en este caso se puso en práctica con las mujeres de barrio que asisten a la Llar para poder conocer sus puntos de vista (Raposo, 2013). La manera de desarrollar la actividad fue asistir a su lugar de encuentro varios días con el objetivo de recoger el mayor número de voces. Se decidió llevar a cabo de manera individual, ya que debe ser una respuesta lo más subjetiva posible y si se hacía en grupo corría el peligro de dejarse llevar por lo que las compañeras aportaban. Además, se quiso asegurar la comodidad y confianza de decir lo que realmente pensaban sin que pudiesen ser juzgadas por las opiniones o formas de pensar del resto. Así que, se les fue explicando a cada una que la dinámica consistía en recabar información sobre los puntos fuertes y débiles de la comunidad y se les hicieron las siguientes preguntas: “¿Qué es lo que más te gusta del barrio? ¿Y lo que menos?”. Para que quedase representada su respuesta se acudía a tal lugar para tomar la foto acompañada de su explicación y después trasladarla a formato vídeo. Cabe destacar que el trayecto al sitio que querían fotografiar sirvió para continuar con la *deriva*, aunque esta vez de la mano de mujeres del barrio. En el paseo, a la vez que se iban compartiendo formas de vida y costumbres, se iba mejorando el vínculo con la comunidad. De tal forma que esta técnica ha permitido conocer cómo es la gente, sus gustos e intereses, acercarnos a lo que les define como personas, es decir, los aspectos con los que se identifican, aproximándonos así al conocimiento de las diversas identidades culturales existentes. Finalmente, una vez conseguida todas las opiniones posibles, se desempeñó la función de facilitadores de la información a través del montaje de una grabación de video con todas ellas (*Anexo 4*). Una mañana, se acudió a la Llar para mostrarles el resultado, con su consentimiento previo. De esta manera se consiguió devolver la información y hacerlas protagonistas del proceso a partir del empoderamiento. Además, se creó una situación en la que se pudo promover la reflexión crítica y el conocimiento de la información extraída a través del diálogo en grupo.

4.2.1.2.2. *Línea del tiempo*

Por otro lado, se creó una **Línea del tiempo**, una dinámica que facilita la reconstrucción de la historia del centro uniendo diferentes miradas, para que se hagan visibles las percepciones y vivencias de todos los participantes, el análisis sea más rico y se obtenga una imagen de la propia comunidad. Para la recogida de información es imprescindible que de manera individual cada uno aporte sus vivencias e impresiones, de manera que queden recogidas y se puedan detectar los acontecimientos más relevantes de la comunidad, para poder analizar cuál es la situación actual y establecer líneas de actuación (Aguirre, et al., 2018). Los participantes en este caso fueron los alumnos, los profesores y las mujeres que forman parte de la Llar, puesto que la mayoría son familiares de los alumnos del centro. Cabe destacar que se consideró una buena opción que la línea fuese activa y dinámica, es decir, que se pudiese transportar a los diferentes recursos, zonas y aulas para facilitar y favorecer la participación comunitaria. En primer lugar, se creó la base de la línea del tiempo con papel continuo, en la que se marcó una

línea central como punto de referencia a partir del cual anotar las aportaciones. En cuanto a la manera de delimitar el tiempo, se tuvieron dudas, pero finalmente se optó por poner como fecha inicial el año 2012 y la entrada del director actual a la dirección, ya que es el punto donde comenzó la transformación del centro y no es un año relativamente lejano, y como punto final la actualidad. A la hora de llevarlo a cabo, se decidió hacerlo en grupos reducidos por lo que se acudió a cada uno de ellos creando un espacio relajado en el que promover la reflexión e indagación. Una vez allí, se explicó en qué consistía la dinámica: de manera individual debían pensar en momentos, aspectos y experiencias que hubiesen sido significativos para ellos en el centro escolar, lo que permitió analizar acontecimientos importantes, problemáticas y triunfos sobre las prácticas en la vida de la comunidad. De esta manera, al igual que la técnica anterior, esta herramienta posibilitó el conocimiento de los intereses de la comunidad y la aproximación a sus identidades culturales. A medida que surgían las aportaciones, se decidió indagar, preguntar y así poder averiguar desde otras perspectivas lo que había ocurrido en ese momento. Acto seguido se tomaba nota en la pizarra de lo que se decía para luego plasmarlo en la línea del tiempo y poder crear entre todos una historia de la escuela desde la diversidad de voces y experiencias. El modo escogido para organizar la información fue el siguiente: los participantes anotaban el año acompañado de aquella experiencia que querían destacar, utilizando un color diferente para cada colectivo (el azul para los alumnos, el rojo para las mujeres y el verde para el profesorado) con el objetivo de que fuese lo más visual posible (*Anexo 5*).

4.2.1.2.3. *DAFO*

Por otra parte, se propuso elaborar *DAFO*, se trata de una herramienta que facilita el estudio de una situación, en este caso, del centro escolar, de cuáles son sus Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades con el objetivo de tener un análisis completo de los puntos fuertes y débiles del centro escolar. Destacar que tanto el director como la maestra de PT comentaron que ya habían hecho ese curso escolar en un seminario formativo, así que se aprovechó ese y en la sesión de formación del profesorado del día 27 de febrero se tomó como punto de partida para retomar las ideas y analizarlas.

4.2.1.2.4. *Técnica del espejo*

Una vez acabadas todas estas dinámicas, para finalizar, en esa misma sesión de formación, se llevó a cabo la *Técnica del espejo*, que consiste en compartir la información recogida en las dinámicas anteriores y hacer un análisis crítico e interpretación de esta. Es una dinámica muy positiva ya que los participantes son dueños de su información y ofrece la posibilidad de actuar sobre la realidad, compartir los deseos de cambio y, posteriormente, proponer acciones de transformación (Aguirre, et al., 2018). Primero de todo, se expusieron los datos recogidos, es decir, la grabación en vídeo del *Fotovoz*, el mural de la *Línea del tiempo* y el *DAFO*. Las personas que participaron en esta sesión fueron todos los componentes del claustro de profesores, los cuales pudieron realizar una interpretación propia de los resultados, al mismo tiempo que compartieron las necesidades detectadas, se hacía un análisis crítico y se reflexionaba sobre ellas para buscar las mejores opciones hacia la transformación desde la negociación.

Por lo tanto, esta fase de diagnóstico y análisis compartido finaliza con la técnica del *espejo* para propiciar este análisis compartido de necesidades el cual se toma como base para la propuesta de acciones de transformación en la siguiente fase.

A continuación, a modo de resumen en la *Tabla 1*, se pueden observar los diferentes métodos e instrumentos de recogida de información que se han llevado a cabo durante la intervención.

Tabla 1

Métodos e Instrumentos de Recogida de Datos.

<u>Método</u>	<u>Instrumento</u>	<u>Informante</u>	<u>Propósito</u>
Observación no sistemática	Diario de campo	Profesorado Familias Alumnado Personal no docente	Diagnóstico inicial. Analizar el funcionamiento del centro escolar y los recursos del barrio y la vinculación entre estos. Analizar del desarrollo de las prácticas inclusivas del centro por parte de los diferentes docentes y la respuesta del alumnado y las familias ante las mismas. Valorar el grado de participación familiar. Conocer las formas de vida, cultura e intereses del alumnado y las familias.
Entrevista	Entrevista semiestructurada Grabación en audio.	Profesorado Personal no docente	Diagnóstico inicial. Analizar las percepciones, actitudes y creencias individualizadas del personal del centro acerca del proyecto educativo de centro, la metodología, las prácticas educativas y la participación de las familias.
Fotovoz	Grabación de video	Familias que forman parte de la Llar.	Dar voz y protagonismo a las familias. Reflejar las capacidades y problemáticas de la comunidad. Promover la reflexión crítica y el conocimiento de la información extraída a través del diálogo en grupo
Línea del tiempo	Mural	Profesorado Familias Alumnado	Iniciar el proceso de análisis de forma conjunta haciendo visible las percepciones de todos los participantes. Realizar una imagen de la propia comunidad en función de las percepciones y vivencias.
DAFO	Mural	Profesorado	Diagnóstico sobre las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del centro.
Técnica del espejo	Sesión de formación	Profesorado	Compartir y analizar la información recogida en las DSP (fotovoz, línea del tiempo y DAFO) con la intención de conocer qué prácticas funcionan y cuáles no para mejorarlas.

4.2.2. Resultados

Para recoger la información cualitativa obtenida de los diferentes instrumentos y técnicas de diagnóstico, se ha utilizado un sistema de organización que permite estructurar los datos en categorías en una fase previa al análisis (González y Cano, 2010). Para organizar la información se han creado categorías generales para identificar el instrumento o método con el que se han obtenido los datos y, dentro de estas se han diseñado unas categorías emergentes para conocer la persona informante. Como se puede ver en la Tabla 2 todo esto va acompañado de unos códigos que se utilizarán a continuación para poder conocer e identificar la información aportada por cada fuente indicando el instrumento utilizado. Los instrumentos utilizados y las personas que han participado poseen la siguiente codificación:

Tabla 2

Codificación de las Personas Participantes y los Instrumentos y Técnicas de Recogida de Información

	<u>Instrumento y Técnicas</u>	<u>Código</u>
Instrumentos	Diario de campo	<i>Dicamp</i>
	Entrevista Profesorado interino	<i>Eprofint</i>
	Entrevista Profesorado de media duración	<i>Eprofmed</i>
	Entrevista Profesorado de larga duración	<i>Eproflarg</i>
	Entrevista Asociación de Mujeres	<i>Easmuj</i>
DSP	Fotovoz	<i>Fotv</i>
	Línea del tiempo Familias	<i>LitiF</i>
	Línea del tiempo Profesorado	<i>LitiP</i>
	Línea del tiempo Alumnos	<i>LitiA</i>
	DAFO	<i>Df</i>
	Técnica del espejo	<i>Tesp</i>

A continuación, se presentan los principales resultados de este estudio. Antes de abordar cada uno de ellos, se exponen las principales categorías recogidas:

- Participación familiar.
- Los recursos del barrio.
- Gustos e intereses de las mujeres y niños del barrio.
- Prácticas que se llevan a cabo en el centro y el barrio.
- Actitudes y creencias del profesorado.

Participación familiar

Todos los beneficios de la participación familiar, la pudieron comprobar de primera mano los docentes del centro escolar que estuvieron en el antes y después del proceso de transformación hacia una escuela abierta a la comunidad, que comenzó el curso escolar 2012-2013. A partir de ese año, vieron una mejora en las relaciones entre familia-escuela. El propio director del centro, al igual que otros docentes del centro, comentaron como antes *“No se tenía respeto por el colegio ni por la gente que trabaja aquí: tiraban piedras a las ventanas, entraban a robar, por las noches hacían hogueras en la zona de juego de infantil dejándola hecha un desastre... En cambio, cuando se empezó el proceso de cambio, llevando a cabo prácticas características de las comunidades de aprendizaje en la que se les invitaba a participar, todo cambió y ahora se tiene un trato más cordial y respetuoso hacia la escuela”* (Dicamp).

A nivel de centro se ha podido observar en primera persona como, en general, existe un buen ambiente entre el profesorado y las familias, lo que se ha convertido en un punto clave en la investigación. *“En una de las reuniones con Javier y María, un familiar entra en el despacho y en tono amigable le pide a Javier si le puede hacer un favor e imprimirle unos papeles”* (Dicamp). *“La manera de dirigirse al director por parte de las familias es usando el diminutivo Javi”* (Dicamp). *“Al terminar la sesión de grupos interactivos, el maestro reparte a los alumnos bombones y a un padre voluntario le da tres y le dice en tono amigable: que no te lo vea nadie, es un secreto entre los dos”* (Dicamp). Mientras se explica la línea del tiempo a las mujeres que participan en la Llar, *“una de ellas comenta que está muy agradecida con los maestros, en concreto con Javier y Miguel, por el apoyo que recibió cuando una de sus hijas tuvo un problema de salud”* (Dicamp). Además, una de las madres en la línea del tiempo anotó *“Estoy super contenta con las maestras de infantil que tuvieron mis hijos, eran super buenas”* (LitiF)

A pesar de esto, se ha detectado como la participación de las familias en el centro, en muchas ocasiones, es escasa. *“En la sesión de grupos interactivos de quinto no asiste ningún familiar”* (Dicamp). *“Están inseguras porque no saben lo que hacemos y entonces no vienen”* (Eprofint3). *“El profesorado comenta que muchas veces en la sesión de los grupos interactivos los familiares confirman su asistencia por la mañana y llega la tarde y no aparecen”* (Dicamp). *“El año en el que se crearon las comisiones mixtas la participación fue muy buena, pero su participación se ha reducido mucho y hace un año que dejaron de funcionar”* (Eproflarg3). En una de las sesiones en la que participamos en la Llar al hablar de las actividades que hacen ellas en el colegio *“la mayoría comentan y coinciden en que no participan en actividades del colegio porque no disponen de tiempo afirmando: <entre la comida, la casa y los papeleos no tenemos tiempo de na>”* (Dicamp). *“Antes había más participación de las madres en el colegio”* (LitiF).

Además, se ha detectado que las familias necesitan un incentivo para participar, puesto que solo lo hacen si reciben algo a cambio, de hecho, cuando les propusimos a las mujeres asistir a la Asociación de Mujeres para realizar una entrevista *“la mayoría de ellas comentan que si se hace una chocolatada asistirían, sino no”* (Dicamp). En una de las reuniones con los tutores de prácticas, *“el director comenta que las familias funcionan siempre de la misma manera, afirmando que si no les das algo a cambio estas no hacen nada”* (Dicamp). En la excursión a la Magdalena cuando *“se pide su participación en el juego preparado para dinamizar la mañana, una de ellas contesta: <pero ¿cuál es el premio? ¿si ganamos que nos dais? ¿Si no*

hay premio para que vamos a jugar?>” (Dicamp) Se ha visto de primera mano cómo los profesores utilizan estrategias personales para conseguir la participación de las familias, por ejemplo “Un profesor le dice a un padre: si vienes luego te ayudo con el papeleo” (Dicamp). “A veces incluso tenemos que utilizar el chantaje, porque ya no sabemos que más hacer para que vengan a participar” (Eproflarg3). Además, cuando se les otorga algo a cambio la participación aumenta, aunque la mayoría no sabe porque se les demanda su colaboración. Es más, el día que se hizo una chocolatada por parte de la Asociación de Mujeres se pudo percibir como “la mayoría asiste únicamente para recoger su chocolate, no saben ni por qué ni el para qué de esa reunión” (Dicamp).

Por otra parte, existe participación de las familias en los recursos del barrio, aunque es cierto que ellas asisten por obligación, ya que si no acudiesen se les retiraría la ayuda económica que reciben por parte del estado. De hecho, cuando asistimos a la Llar para presentarnos, “una de las mujeres afirma que asiste por obligación porque tiene que firmar en la hoja de asistencia para que no le retiren la ayuda, que sino no vendría” (Dicamp). Cuando conocimos al personal que dirige la Llar, este nos comentó “las mujeres vienen y se lo pasan bien y se sienten a gusto porque es un espacio libre de cargas del hogar y donde se desahogan, aunque sí que es verdad que vienen porque es obligatoria la asistencia. De hecho, siempre pasan lista para ver quien ha venido y quién no y después la envían a Servicios Sociales” (Dicamp).

Los recursos del barrio

A nivel de barrio, se ha comprobado que existe una comunicación y organización continua y constante entre los miembros de los recursos que configuran la *Taula*. “Los miembros de la taula se reúnen los segundos y cuartos miércoles del mes, acudiendo un representante de cada recurso” (Dicamp). Estando en alguna reunión con el director se ha visto como “el director se envía WhatsApp con Vanesa (la responsable de la Ludoteca que se comprometió, junto con Javier, a impulsar el AMPA) para hablar de temas de la comunidad” (Dicamp). Asimismo, “Vanesa realiza diferentes llamadas a la fundación Amigó y Kumpania para coordinar y organizar la excursión a la Magdalena” (Dicamp).

En una sesión, se presentó una iniciativa por parte de la cooperativa Hort del Manyano, los cuales propusieron la creación de un huerto comunitario, “los diferentes recursos responden diciendo lo que pueden hacer cada uno, desde la escuela se dice que ellos abrirían el centro para poder hacer un huerto allí, desde el recurso de jardinería muestran su predisposición para el cuidado del huerto y el resto de recursos dicen lo que pueden aportar” (Dicamp). Además, en una sesión de reunión en la que se habló e intentó organizar los preparativos para la salida a la Magdalena “la predisposición e implicación por parte de todos los recursos es inmediata, cada uno comparte de manera rápida qué aspectos puede aportar al proceso” (Dicamp).

Gustos e intereses de las mujeres y niños del barrio

Por un lado, gracias a diferentes métodos e instrumentos se ha podido comprobar hacia dónde van los intereses de las mujeres en cuanto a actividades que se pueden desarrollar en el barrio. Ellas destacan las dinámicas lúdicas en las que participan con otras mujeres. Muchas de ellas en la entrevista que se llevó a cabo en la Asociación de mujeres afirmaron: *“nos gustaban mucho las clases de zumba que se hacían aquí”* (Easmuj). Asimismo, durante la estancia en la Llar, se pudo observar como *“A las mujeres les interesa la cocina y la idea de hacer un concurso de este tipo les motiva”* (Dicamp). Además, de los resultados de las entrevistas se extrajeron diferentes actividades que les gustaría que se hiciesen, estas son: gimnasia, aeróbic, zumba, salir a pasear, bailes, talleres de belleza, manualidades, técnicas de relajación, sesiones de informática, clases de teatro, natación, canto, economía doméstica y de cómo educar a sus hijos. Este último tema también fue comentado en la Llar donde transmitieron su *“interés por cómo enseñar y educar a los niños, ya que afirman que en la escuela se portan muy bien, pero en casa no. No saben poner límites”* (Dicamp).

Por otra parte, la mayoría de las mujeres coinciden en que les gusta la Llar porque aprenden cosas allí y es un espacio de liberación y diversión para ellas. *“Muchas mujeres comentan que en la Llar se lo pasan muy bien”* (Dicamp). *“Me gusta la Llar porque yo aprendo más cosas, son gente muy buena, te ayudan mucho, he aprendido cosas que no sabía hacer y me ayuda a despejarme de todo”* (Fotv). *“Me gusta la Llar porque me lo paso bien, me río y me lo paso bien con mis compañeras”* (Fotv). *“A mí me gusta la Llar porque estoy aprendiendo muchas cosas. Colaborar con el cole, con hacer trajes para niños para la Magdalena”* (Fotv). Asimismo, varias mujeres han transmitido su agradecimiento a la asociación Kumpania. *“Me gusta porque aquí ayudan a los niños a hacer los deberes todos los días para que no pierdan curso y no repitan”* (Fotv). *“Es un sitio especial que me encanta, porque tratan super bien a los niños, mi hijo está muy contento y me gusta mucho”* (Fotv).

De la misma manera, afirman que les gusta colaborar con el colegio y participar en las actividades dinámicas y lúdicas que se proponen. *“2016- concurso de gaiatas”* (LitiF). *“2016 - Participar en la confección de trajes para el desfile de Magdalena”* (LitiF). *“Taller de cuentos”* (LitiF). *“Excursión a la Magdalena”* (LitiF). *“Cambio en la decoración del colegio”* (LitiF). *“Festividad del día internacional del pueblo gitano”* (LitiF).

En cambio, se pudieron recopilar diferentes datos en cuanto a aspectos y cosas que no les gustan del barrio. *“Muchas de ellas comentan que no les gusta el parque que está al lado de los pisos porque parece un descampado, no está arreglado y está muy descuidado”* (Dicamp). *“El parque este quita espacio a los niños para jugar”* (Fotv). *“No me gusta el parque porque lo veo muy abandonado y lo han dejado mucho”*. *“No me gusta lo que han hecho de los perros porque quitan espacio a los niños y los perros los sacan fuera y no aprovechan lo de dentro. Necesitamos espacio para los niños”* (Fotv). *“Es el sitio que menos me gusta porque hay mucho espacio para los animales y quita espacio para que jueguen los niños, no hay columpios y está todo super sucio”* (Fotv).

Por otro lado, diversas mujeres comentan algunos aspectos negativos en cuanto a la convivencia en el barrio relacionados con la limpieza y la falta de normas por el bien común. *“En una*

reunión de la taula se comenta que el barrio está muy sucio, y que la gente tira desechos por las ventanas y por los balcones” (Dicamp) “Lo que no me gusta de este barrio es que cuando es verano no respetan los horarios, llegan las doce o la una de la noche y esto es una masa de tanto hombre, mujer y niño, no hay esa convivencia en verano” (Fotv). “No me gusta este sitio porque la gente es muy guarra y tiran basura por la ventana” (Fotv). “No me gustan los basureros porque hay mucha basura tirada y tenían que poner las personas de su parte para que este más aseado” (Fotv). Además, una de ellas afirma que le gustaría que hubiese que el vecindario fuese heterogéneo, que hubiese una convivencia de payos y gitanos, para una mejor convivencia. “Si en un bloque hay ocho gitanos, preferíamos seis payos y dos gitanos, porque así el mundo nos trataría mejor. Porque por unos pagamos todos. Donde hay muchos gitanos, el que no mete la pata uno, la mete otro y siempre salimos mal pagados. Por eso si hay un vecindario de payos y gitanos nos tratarían mejor, nos conocerán como somos y como no somos” (Fotv).

Por su parte, los niños del barrio, coinciden con las mujeres y afirman que les gustan las actividades que se llevan a cabo, de manera comunitaria, fuera del centro escolar, como excursiones, visitas... y las actividades lúdicas e interactivas dentro de él. *“Diferentes clases destacan las excursiones y actividades fuera del colegio, sobre todo la de la piscina” (Dicamp). “Excursión al Oceanogràfic” (LitiA). “Charla de responsabilidad animal” (LitiA). “2020 - Partido de fútbol contra el CEIP Castalia” (LitiA). “Actividades de decoración navideña” (LitiA). “2016 - Concurso de gaitas” (LitiA). “Excursión a la Magdalena” (LitiA). “2013 - Plantación de tomates” (LitiA). “Pintar el colegio con las familias” (LitiA). “Celebraciones por el día internacional del pueblo gitano” (LitiA).*

Prácticas que se llevan a cabo en el centro y el barrio

Se ha podido observar cómo, a pesar de la coordinación que presentan los recursos entre ellos, mencionada anteriormente, cada recurso trabaja de manera individual, aunque luego lo comparten con los demás. Por ejemplo, *“a la hora de elaborar las gaitas cada institución lo hace por separado, aunque finalmente se fija una fecha en la que todos los recursos acuden al centro escolar para exponer sus producciones” (Dicamp). De la misma manera, nos informan desde la Llar que “existe un taller anual para fomentar la igualdad de género. El año pasado consistió en que cada recurso cambiaba el final de un cuento tradicional” (Dicamp). En el centro escolar se ha observado como “las familias sí que acuden al colegio a participar en distintas actividades, sin embargo, los niños no van a los recursos a realizar actividades, sino a compartir las trabajadas en clase” (Dicamp). Desde el equipo directivo nos informan que “los alumnos de primaria elaboraron unos cuentos en el colegio y después los contaron en la Escuela Infantil del barrio” (Dicamp).*

Además, el centro se encuentra en un estado de reflexión para analizar el funcionamiento de las prácticas que se llevan a cabo en el centro. *“Los grupos interactivos como estrategia metodológica funcionan muy bien y hay que mantenerlos” (Tesp). “El alumnado necesita aprendizajes vivenciales, significativos y funcionales” (Tesp). “Actualmente hemos decidido dejar este año para repensar qué prácticas funcionan y que no porque hemos visto que algo no*

va bien” (Eproflarg2). “Curso escolar 2019/2020: Año de repensar la escuela y el barrio” (LitiP). “Debemos buscar las necesidades actuales de la comunidad educativa para continuar con las prácticas que se están llevando a cabo, modificarlas o cambiarlas por otras que compensen las necesidades reales” (Df). En las prácticas que se realizan en el centro se ha podido observar cómo existe una carencia de actividades donde la participación sea comunitaria. “En las prácticas educativas de centro observadas hasta ahora, solo participan los familiares, ningún recurso acude al centro ni el colegio acude a ningún recurso” (Dicamp). En una de las reuniones con los maestros que tutorizan las prácticas se les propone abrir la escuela para convertirla en una escuela abierta a la comunidad y ellos nos trasladan que “les gustaría que el colegio llevase a cabo prácticas donde los niños salieran al barrio a hacer actividades, pero no saben cómo hacerlo. Solicitan nuestra ayuda para conseguirlo” (Dicamp). Además, se ha visto que “es imprescindible la puesta en marcha de nuevas dinámicas como el Aprendizaje Servicio y el uso del juego como herramienta de trabajo” (Tesp).

Actitudes y creencias del profesorado

En cuanto al profesorado interino, con únicamente un año o menos en el centro, cabe destacar que, en un principio, no comprendía y les costaba entender y asimilar las formas de vida de las familias, de hecho, afirmaban que se encontraban ante un choque de realidad. “Sobre todo intento tener mucha empatía con las familias, me costó mucho al principio porque era un cambio total a lo que yo estaba acostumbrada a trabajar” (Eprofint1). Un profesor en una conversación informal en la hora del patio nos cuenta como “a los novatos les cuesta adaptarse porque no conocen y rechazan un poco la forma de vivir de la etnia gitana” (Dicamp).

Por otra parte, en la mayoría de este tipo de docentes predominaban los prejuicios y la aversión hacia las familias. “Al principio me ponía muy nerviosa porque las familias traían a los niños a la hora que querían porque se habían dormido o por otra excusa de tantas, y yo no entendía porque aquí en este colegio esto se aguantaba cuando en otros colegios no” (Eprofint1). Mientras participamos en una actividad de clase una profesora nos comenta que “los niños no llegan tarde por un motivo justificado, sino porque no les da la gana, porque sus padres no trabajan, hasta vienen en pijama” (Dicamp). “Las madres son muy jóvenes y muchas veces cuando entran tengo a trece niños más tres madres que educar, o que decir cómo se tienen que comportar o controlar” (Eprofint4). Uno de los motivos de este rechazo fue que los problemas que tenían con las familias se trasladaban y afectaban a la vida personal de las maestras, necesitando ayuda psicológica. “Una experiencia que tuve a principio de curso donde vino una madre que tuvimos un problema con la nena que le habían hecho un arañazo, me montó el cirio pascual y claro eso te lo llevas a casa a nivel personal, incluso tuve que asistir a un psicólogo porque me estaba afectando personalmente” (Eporfint3). El primer trimestre ha sido muy duro, yo necesito muchas herramientas porque es la primera vez que me enfrentó a esta situación, incluso he llegado a tener que asistir al psicólogo, solo quería irme del centro” (Eprofint4).

Sin embargo, la mayoría de las entrevistadas afirman que cuando empezaron a cambiar la mirada, a conocer sus costumbres y a no juzgar sus formas de vida, se consigue un acercamiento

mutuo, una mejora del vínculo profesor-familia, favoreciendo así el clima escolar. *“Creo que es un poco eso, tener empatía con las familias, saber de dónde vienen, lo que son y luego en el aula básicamente el cariño y la comprensión, si no puedes trabajar el número 1 pues trabajas el conflicto que ha surgido en el patio, o sea, pues un poco eso, adaptarte a la realidad que tienen aquí en el barrio”* (Eprofint3). Aun así, existe una minoría de docentes que transmitieron su deseo de cambiar de centro escolar al acabar el curso. *“Yo lo tengo claro, cuando acabe este curso, me cojo uno más normalito y que esté cerca de casa, no tengo la necesidad de aguantar esto”* (Eprofint3). Mientras se participa en la clase de 5º de primaria *“un profesor pierde los nervios, se pone a llorar y dice que no aguanta más, incluso añade que un alumno hace un mes le empujó y le tiró por las escaleras y fue la gota que colmó el vaso”* (Dicamp). *“En la hora del patio, en una conversación un docente le dice a otro: el problema es que aquí hay muchos maestros que al acabar el curso pedirán el traslado”* (Dicamp).

No obstante, por lo que respecta al profesorado de larga y media duración en el centro, cabe destacar que la mayoría han elegido esa tipología de centro y de alumnos, saben dónde van y les gusta trabajar por y para la comunidad. *“Yo desde un principio lo tuve claro, sabía dónde venía, de hecho, lo escogí como primera opción”* (Eproflarg1). *“Quería conocer otro tipo de centro diferente a lo que había visto ahora, y la verdad es que no puedo estar muy contenta, todo lo que he aprendido aquí no lo he aprendido en otros colegios”* (Eprofmed1).

Las ganas y la predisposición por mejorar predominan en este tipo de profesorado, *“Afirman que su primera opción es apostar por la mejora y por eso quieren pararse a reflexionar para ver qué cosas van mal y cambiarlas”* (Df). Se ha podido percibir cómo *“algunos docentes afirman que la formación del profesorado es esencial para mejorar cada día y más en este centro donde has de saber dar respuesta a las cosas que pasan y que no te esperas”* (Dicamp).

Son muchas las ocasiones en las que el profesorado de larga duración se ve arrastrado por las pocas ganas e implicación del resto de sus compañeros. *“Somos un grupo que tiramos de la cuerda, pero muchos de ellos se les nota que no tienen ganas, lo ven como faena extra y ese es el problema, no lo tienen asumido”* (Eproflarg2). *“Que entren las familias, supone que adaptemos el trabajo, no van a saber cómo explicárselo a los niños y eso es mucha faena”* (Eprofint4). Además, a la hora de ir a realizar la entrevista a una de las maestras de infantil *“se niega a participar, afirmando que ya lo hace todos los años y que no sirve para nada”* (Dicamp).

Incluso afirman que el problema de este colectivo, más que falta de ganas, radica en la falta de conocimiento del proyecto educativo de centro, puesto que no vivieron en proceso de transformación de centro. En una de las reuniones, desde el equipo directivo se afirma que *“los docentes siguen la metodología del centro, pero no entienden el sentido de la misma, no lo viven en primera persona, no lo acaban de hacer suyo y, por lo tanto, el sentido se pierde por el camino”*. (Dicamp) *“La mayoría de los profesores que vienen a mi despacho ni siquiera se interesan por conocer y seguir el proyecto de centro, vienen hacen sus 8 horas y se van. Si hubieran vivido todo el proceso como nosotros, y supieran por lo que hemos pasado y los cambios que hemos conseguido, no pensarían ni actuarían así”* (Eproflarg2). *“Debemos reflexionar acerca del sentido de pertenencia, es esencial para mejorar, y no todos lo tenemos establecido por igual”* (Df).

4.2.3. Detección de necesidades y planteamiento del problema

Una vez analizados todos los resultados obtenidos de los diferentes instrumentos y técnicas donde la participación ha sido comunitaria cabe destacar que son varias las necesidades que se han detectado.

Por una parte, analizada la situación actual del centro, toda la comunidad manifiesta una necesidad común, la de **incentivar la participación familiar en las actividades programadas por la escuela**, puesto que actualmente en el centro escolar esta participación es escasa a causa de diversos factores, entre ellos la necesidad de recibir algo a cambio por parte de las familias para participar en las actividades propuestas y la falta de tiempo que exponen estas. Otras causas pueden ser las barreras culturales por lo que respecta a las actitudes y creencias negativas que posee el profesorado hacia la cultura gitana, la ineficacia de las prácticas realizadas en el centro por lo que respecta a la consecución de dicha participación y la carencia en cuanto a ganas e implicación por parte de algunos docentes para conseguirla, ya que son varios los que manifiestan su deseo de cambiar de centro el curso siguiente.

Además, en consecuencia a la escasa participación de las familias y a la disolución de las comisiones mixtas, surge una nueva necesidad relacionada con la **renovación de los sueños de la comunidad educativa**, ya que tanto los sueños recogidos en el curso escolar 2012 como el sentido del proyecto educativo se han perdido por el camino y es necesario recogerlos para poder realizar esa transformación comunitaria.

Por otra parte, los resultados de este análisis comunitario demuestran la existencia de barreras didácticas debido a que las prácticas actuales son insuficientes y no acaban de ajustarse y dar respuesta a la diversidad. Por este motivo, se pone de manifiesto la necesidad de **vincular la escuela con el barrio a partir de nuevas prácticas interculturales e inclusivas**. Esto es debido a la escasez de prácticas educativas comunitarias en las que los niños y niñas realizan actividades fuera del centro. Son necesarias prácticas que atiendan a los intereses de los niños, niñas y mujeres que forman parte del barrio, los cuales exponen su motivación hacia la realización de actividades de este tipo. La falta de vinculación se debe también al trabajo individual que realizan los recursos, a pesar de la coordinación existente entre ellos, y a la carencia de actividades en el centro escolar donde la participación sea comunitaria, ya que son únicamente los familiares los que participan en actividades del centro.

Ante todas estas necesidades proponemos al centro un proyecto psicopedagógico a partir de una metodología intercultural e inclusiva. La propuesta se centra en un recurso a modo de dossier donde se recogen por un lado, diversas actividades comunitarias y contextualizadas en las que se realiza una vinculación entre el currículum educativo y los servicios de la comunidad a partir de la realización de un ApS y por otro lado, una dinámica alternativa a la de los sueños que se lleva a cabo en las Comunidades de Aprendizaje a partir de la cual se puedan detectar necesidades del barrio o de la escuela mediante una participación comunitaria.

4.2.4. Objetivos

En vista de las necesidades y problemas detectados, se propone dar una respuesta comunitaria, inclusiva e intercultural para dar respuesta a los mismos, cuyos objetivos son los siguientes:

- Ofrecer recursos y estrategias para actualizar la detección de necesidades y sueños de esta comunidad desde un enfoque participativo y comunitario, con el fin de conocer las necesidades actuales del barrio y escuela y poder crear nuevas comisiones mixtas.
- Repensar el proceso de enseñanza aprendizaje y las prácticas educativas para mejorar la participación familiar.
- Formar al profesorado en prácticas interculturales e inclusivas que favorezcan la participación de las familias a partir de una escuela abierta a la comunidad vinculando el currículum educativo con las instituciones y usuarios del barrio.

4.3. Fase III. Planificación de la acción

Los resultados obtenidos en el análisis de la realidad realizado a través de diferentes técnicas de DSP; donde se demuestra la existencia de una necesidad a la hora de conseguir la participación familiar y de vincular la escuela con el barrio, han servido para tomar consciencia de la realidad en la que se encuentra el centro y el barrio y han sido el punto de partida para tomar acciones que favorezcan la transformación y mejora. Visto todo esto, se propone dar una respuesta comunitaria, inclusiva e intercultural a través de un dossier de actividades que tenga como eje central la participación de la comunidad educativa. Un dossier que ha sido diseñado y elaborado de forma colaborativa entre las alumnas del máster y las personas que tutorizan las prácticas desde el centro escolar y de la Universidad. Es cierto que lo ideal hubiese sido hacer partícipe a la comunidad y negociar con ella la creación, pero la situación de estado de alarma no lo ha permitido, puesto que la mayoría de las familias no disponen ni de recursos tecnológicos ni de conocimientos para su manejo.

Cabe destacar que, en un primer momento, la intención era elaborar este dossier y presentarlo en unas sesiones de formación con el claustro de profesores, con el fin de tener un contacto directo, de recoger sus impresiones de manera más inmediata y de discutir algunas de las propuestas con el objetivo de perfeccionar el dossier. Como se ha comentado, debido a la alarma sanitaria no se ha podido llevar a cabo de manera presencial y la manera de hacerlo ha pasado a ser mediante el teletrabajo. Se fue elaborando el dossier y compartiéndolo con el director, la maestra de PT y la coordinadora de la formación para tener un feedback constante y, una vez estuvo acabado, en el mes de junio, de manera virtual, el claustro tuvo una sesión de formación en la que lo presentaron con el fin de formar al profesorado en prácticas interculturales e inclusivas, donde se propone una escuela abierta a la comunidad.

Asimismo, la intención inicial era comenzar la implantación de alguna de las actividades propuestas de cara a final de curso, de manera práctica y presencial para comprobar el

funcionamiento, pero la situación actual no lo ha permitido, así que la puesta en marcha queda pospuesta para el curso escolar 2020/2021, en la medida que las condiciones sanitarias lo posibiliten.

Por todo esto, la acción del presente estudio ha quedado limitada a recoger todas las actividades propuestas en un dossier denominado “*Escolarrio, de la escuela al barrio y viceversa*”, de forma que quede constancia del trabajo, se pueda compartir con toda la comunidad y otros contextos y poner en marcha en un futuro.

4.4. Fase IV. Puesta en acción y sistematización de la experiencia

“*Escolarrio*” se trata de una propuesta educativa recogida a modo de dossier (*Anexo 6*) que fusiona los conceptos de interculturalidad e inclusión con actividades que propician la mezcla y el establecimiento de relaciones sociales entre los diferentes participantes; independientemente del lugar de procedencia, cultura, edad, nivel socioeconómico o clase social a partir de las cuales se potencia la construcción de la propia identidad cultural y el desarrollo de una mirada intercultural e inclusiva entre los miembros de la comunidad.

En esta se proponen actividades donde toda la comunidad forma parte participando de forma activa y comunitaria a través de un liderazgo democrático y compartido en el que se promueve el establecimiento de un diálogo igualitario donde las diferencias no sean un aspecto discriminatorio, sino un aspecto positivo que genere oportunidades en lugar de desigualdades. Además de superar algunas prácticas discriminatorias, favorecer la comunicación y el cambio teniendo en cuenta los principios de igualdad y justicia social (Escobedo y Montserrat 2017).

Para hablar de una sociedad intercultural e inclusiva es necesario hablar de presencia, y cuando hablamos de presencia nos referimos a la voz de toda la comunidad. Si se le otorga voz a la comunidad y se hace partícipes a todos los implicados existirá una mejora del entorno colectivo y un espacio creado partiendo de sus necesidades e intereses. Un espacio diverso, inclusivo y accesible a todos. Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls afirman que:

La interacción social que se produce en contextos de participación sociocultural y en procesos educativos contribuye a desarrollar y a consolidar conocimientos y habilidades que en un momento determinado se vuelven imprescindibles o de interés para los participantes de la comunidad (2006, p. 98).

Se trata de combinar y trasladar saberes, de parte de la escuela al barrio y a la inversa. De esta forma, se estaría potenciando y desarrollando la inteligencia cultural, la cual permite enriquecer los conocimientos, la comprensión de la diversidad y valoración de la misma como aspecto positivo y saberes en entornos diferentes, ya que todas las personas, independientemente de su procedencia, poseen inteligencia cultural (cada persona destaca en diferentes ámbitos), las desigualdades no proceden de las personas, sino que se generan en diferentes entornos.

Por lo tanto, teniendo en cuenta estos diferentes aspectos, se ha diseñado una propuesta didáctica contextualizada con un enfoque situado, ya que las actividades planificadas cobran sentido porque se han pensado para cubrir dichas necesidades y para conectar con la realidad, cotidianeidad y formas de vida de los destinatarios.

Así pues, en vista de la necesidad de repensar el proceso de enseñanza aprendizaje y concretar nuevas prácticas educativas, lo que se propone es la realización de un ApS donde se integra y se combina el aprendizaje escolar con el servicio a la comunidad. Tal y como afirman Puig, Batlle, Bosch y Palos:

Se trata de una propuesta innovadora, pero al mismo tiempo también es una propuesta que parte de elementos muy conocidos: el servicio voluntario a la comunidad y, por supuesto, la transmisión de conocimientos, habilidades y valores que realizan la escuela y las instituciones educativas no formales (2007, p. 9).

Para ello, se ha elaborado un dossier de actividades, utilizando esta práctica educativa que combina la adquisición de objetivos curriculares con objetivos de servicio a la comunidad, desarrollando competencias cívicas y valores. Se trata de vincular el currículum educativo con los aspectos que ocurren en el barrio. No se trata de un servicio unidireccional, sino que tanto los alumnos del centro escolar como las personas que forman parte de las entidades del barrio ofrecen servicios con la finalidad de realizar una transformación y mejora de la comunidad. De manera que las personas que desarrollan este ApS, tanto emisores como receptores, adquieren un aprendizaje funcional, vivencial y significativo.

Un dossier que parte de la realidad actual del barrio para dar respuesta a las necesidades detectadas. Una propuesta que únicamente cobra sentido en esta comunidad puesto que se ha diseñado por y para ella, ya que está diseñada teniendo en cuenta su cultura y sus formas de vida. Por otro lado, cabe destacar que a la hora de diseñar las actividades no se ha puesto el foco en que sean innovadoras, es un aspecto que se ha tenido en cuenta, pero no era el objetivo principal, sino que nuestro fin era idear un proyecto intercultural e inclusivo que diera respuesta a las necesidades detectadas y observadas a lo largo del prácticum realizado en el CEIP Carles Selma a través del Máster Universitario en Psicopedagogía.

Este dossier está compuesto de diversas propuestas didácticas. En primer lugar, para dar respuesta a la demanda del centro escolar de renovar los sueños de la comunidad educativa se ha diseñado la actividad “Mercadillo de nuestro cole / barrio”, con una dinámica alternativa a la de los sueños que se lleva a cabo en las Comunidades de Aprendizaje. Esta tiene por objetivo el crear comisiones mixtas que tengan que ver con el barrio en conjunto y no solo con la escuela.

Por otro lado, se han diseñado diferentes actividades que se han agrupado siguiendo el siguiente criterio: por un lado, el centro escolar da servicio a las entidades y, por otro lado, las entidades dan servicio al centro. Es decir, están agrupadas de la escuela al barrio y del barrio a la escuela.

4.5. Fase V. Evaluación y difusión del proceso

En cuanto a la evaluación, cabe destacar que una vez terminado el dossier, como se ha comentado anteriormente, se les facilitó a los tutores de prácticas del centro vía *online*, los cuales lo presentaron en una sesión de formación al claustro de profesores del centro de manera virtual a partir de una videoconferencia donde recogieron las valoraciones realizadas sobre el mismo. Además, se ha diseñado un formulario Google de valoración (*Anexo 7*), el cual consiste en un conjunto de preguntas sobre hechos y aspectos sobre los cuales se quiere obtener información para facilitar la evaluación del dossier. Este está estructurado en nueve preguntas

donde se proporciona dos opciones de respuesta: afirmativa o negativa, acompañada de una respuesta breve del por qué. Al finalizar el formulario se ha dedicado un espacio para que, de manera voluntaria, se puedan anotar otras observaciones.

El profesorado destaca que se trata de un trabajo variado con muchas propuestas, lo que les proporciona un abanico de recursos para abrir la escuela a la comunidad, a partir de los cuales de manera vivencial se propicia la adquisición del currículum educativo y se favorece el establecimiento de relaciones entre los miembros de la comunidad. Recalcan de manera positiva el hecho de que tanto el dossier de actividades como la dinámica “Mercadillo de nuestro cole/barrio” es viable y realista, ajustada a los recursos disponibles, a las características del centro y al contexto social del mismo. Asimismo, enfatizan en el hecho de que sea una propuesta contextualizada, adaptada a la realidad cotidiana, social y económica de las familias del barrio que conecta con sus intereses y formas de vida, ya que se ha hecho un estudio de las necesidades utilizando diferentes técnicas de diagnóstico y se han formulado actividades adaptadas al contexto. Han afirmado que la propuesta les va “como anillo al dedo” y su grado de satisfacción en una escala del 1 al 5, es de 5 “muy satisfechos”.

Una de las actividades propuestas, “clases de informática” que consiste en formar a los niños en herramientas digitales necesarias para que después sean ellos mismos los que enseñaran a sus familias este manejo tecnológico debido a la necesidad que se visualiza desde el barrio por parte de las familias a la hora de solicitar citas o papeleo desde internet porque no saben cómo hacerlo y recurren, en muchas ocasiones, al director o a Concha (encargada de la Llar) para que se lo hagan ellos. Desde el claustro se comenta que es una idea que les gustó muchísimo puesto que está contextualizada y da respuestas a las necesidades concretas del barrio de San Lorenzo, las cuales se ha visualizado e incrementado más a partir de esta situación de estado de alarma sanitario. Por este motivo se ha visto necesaria una intervención en esta área puesto que los profesores han tenido muchas dificultades para conectar a las familias, incluso afirman que han tenido que abrir cuentas de correo para poder tener una comunicación y que pudieran enviarles tareas. De hecho, a partir de esta actividad, desde el claustro surgió la idea de presentarla como proyecto de innovación e investigación educativa, por lo que se ha redactado ese proyecto en base a dicha convocatoria para presentarlo. Para ello se ha elaborado un vídeo, en el que bajo el lema “Connectem a l’alumnat, connectem a les famílies”, se ve representada la necesidad del centro escolar en relación a las nuevas tecnologías y expone cómo, cuándo y dónde se llevará a cabo este proyecto.

En esta última fase, también se lleva a cabo la difusión de los resultados con el objetivo de generar nuevas propuestas de mejora y nuevos planes de acción (Sales, 2016), ya que la investigación acción participativa no se trata de un proceso lineal, sino cíclico. Por tanto, una vez hecha la difusión se definirán nuevos aspectos a mejorar, volviendo así a iniciar otro ciclo de IAP donde se planificará, actuará, observará y reflexionará, de manera que se permita la mejora del plan de acción propuesto inicialmente.

Por lo que respecta a la difusión, se ha tenido que ajustar a las posibilidades virtuales que permite el estado de alarma sanitaria, así que se ha facilitado el dossier con la propuesta al director del centro escolar y a la maestra de PT para que la compartan con el claustro de

profesores y puedan difundir el proyecto en alguna sesión de la Taula con el resto de recursos y entidades de la comunidad. En cuanto a las familias, la difusión no ha sido posible puesto que, como se ha mencionado con anterioridad, la mayoría de ellas no disponen de recursos tecnológicos ni de acceso a internet. Esta tarea queda pendiente para que cuando sea posible la vuelta al colegio se pueda proporcionar la propuesta en un formato físico.

5. PROPUESTA DE MEJORA

A continuación, se plantean algunos aspectos de mejora del proceso seguido con el objetivo de que en un futuro se puedan definir nuevos planes de acción de cara al inicio del siguiente ciclo de IAP.

Por lo que respecta al DSP, sería interesante continuar la dinámica del Fotovoz, de manera que no sólo lo lleven a cabo las mujeres de la Llar, sino que pueda ampliarse al resto de la comunidad, obteniendo así un análisis más rico y real. La propuesta se resume en visitar el centro escolar y al resto de recursos que forman parte del barrio con el fin de recabar las impresiones y gustos de sus participantes. En la misma línea, se sugiere implementar la técnica del espejo de manera comunitaria, creando un espacio cómodo donde se haga un análisis conjunto de la información recogida y cada uno se sienta libre de opinar y aportar impresiones. Para conseguirlo, es necesario que, a la hora de preguntar y recibir las diferentes ideas y aportaciones, tanto la persona que dinamice como el resto de participantes, tengan visión abierta y actitud receptiva, respetando así la diversidad cultural de opiniones y pareceres.

Por otro lado, cabe destacar que la situación actual, nos ha impedido realizar una devolución y negociación de la información obtenida durante la realización del análisis de la realidad y esto nos ha permitido darnos cuenta de la gran importancia que tiene el retorno de la información a toda la comunidad. Ya que en este caso no ha sido posible hacerla y hemos sido conscientes de que el proceso se ha quedado “cojo” con una visión unidireccional donde es necesario obtener un feedback de todos los participantes para poder, por un lado, darles protagonismo y, por otro lado, otorgarles voz, conocer las diversas opiniones y buscar soluciones de manera conjunta.

Por este motivo, se propone hacer una devolución de todo el proceso seguido, tanto del diagnóstico como de la propuesta educativa a todos los participantes del proceso de IAP. Pero no una devolución en la que se les otorgue el producto final, sino una donde el diseño se haga de forma conjunta, no únicamente con el feedback recibido de los tutores, sino también de las familias, niños y personal de las entidades. Por este motivo, se propone en primer lugar, devolver la información del DSP a través de la técnica del espejo, mencionada anteriormente y, por otro lado, el diseño de las actividades del dossier a partir de varias sesiones donde o bien estuviera presente toda la comunidad, o donde cada uno desde su recurso e institución pudieran trasladar sus gustos e intereses sobre las actividades que les gustaría hacer en la escuela y en el barrio. Otra opción sería la de proponer diversos temas desde el rol del facilitador del psicopedagogo, alrededor de los cuales se desarrollarían las actividades, y que fuera la

comunidad la que votase los que más les gusta y porqué, dándoles la posibilidad de añadir o sugerir otros. De esta forma se recogen todas las voces, siempre desde un marco democrático y justo donde la igualdad de oportunidades está presente.

Por último, cada destacar que a la propuesta de acción se le ha dado un formato de dossier con el objetivo de ofrecer tanto al centro educativo como a la comunidad un abanico de recursos metodológicos que permitan mejorar la situación actual de la comunidad. Pero como propuesta de mejora se plantea poder llevar a cabo una formación del profesorado directa a lo largo de diferentes sesiones que les permitan a partir de dinámicas conocerse mejor y mejorar la cohesión de grupo a nivel del claustro. Asimismo, a través de lecturas o supuestos prácticos se podría trabajar el tema de los prejuicios y actitudes negativas frente a lo desconocido. Dinámicas participativas y prácticas en las que se pueda reconocer y construir esa identidad cultural, a partir de las relaciones entre diferentes personas, al mismo tiempo que se va formando la identidad terrenal, siendo conscientes de la identidad común aprendiendo a vivir, compartir, comunicarnos a partir de las diferentes culturas. Además, cabe destacar que serían necesarias algunas sesiones para conocer el dossier, el porqué de esas prácticas propuestas, los beneficios que tienen y cómo implementarlas. A la hora de proponer esta formación en prácticas interculturales e inclusivas, en un primer momento a partir de un formulario KPSI se analizarían cuáles son los conocimientos previos que el profesorado tiene acerca de estas, para de esta manera poder centrar el aprendizaje en aquellas que sean desconocidas. Una opción a la hora de llevarlo a cabo, sería hacer grupos y a cada uno de los miembros otorgarle una de esas prácticas, por ejemplo, lápices al centro, de manera que cada uno se documente en aquella que le haya sido asignada y sea el encargado de llevarla a cabo de manera práctica con su grupo. Así conseguimos quitarnos el rol del especialista y darles protagonismo en su aprendizaje, ya que como mejor se aprende es haciendo. También se considera interesante el hecho de visualizar algún vídeo de centro donde las pongan en práctica y comenten la experiencia. Otra opción es que, una vez vistas y practicadas en la formación, de cara a la siguiente sesión, la puedan llevar a cabo en sus respectivas aulas para así dedicar el siguiente día a comentar cómo han ido, si han sido útiles...

6. CONCLUSIONES

Una vez repensado y elaborada la propuesta metodológica a modo de dossier, se hace imprescindible dedicar un tiempo a la reflexión del proceso seguido, en concreto a aquellos aspectos que tienen que ver con las necesidades detectadas, en este caso la participación familiar y la vinculación de la escuela con el barrio.

Como se ha podido observar, para que haya un proceso de transformación en un centro educativo en el que se apueste por la educación inclusiva, se requiere de muchos cambios en las prácticas pedagógicas, en la organización escolar, en las actitudes de los miembros de la comunidad... y una pieza clave y determinante para que la respuesta de los centros sea democrática, inclusiva y de calidad, es contar con la participación e implicación de las familias en el proyecto educativo. Eso sí, como se ha podido comprobar en este contexto y coincidiendo con la afirmación de Simón et al. (2016), este es un camino largo y costoso, que se hace más evidente en lugares donde el alumnado es más vulnerable a la segregación, fracaso escolar o marginación. A pesar de esto, la participación familiar es muy beneficiosa, ya que permite que los niños tengan una actitud afable, mejoren el rendimiento académico y tengan una visión positiva de la relación familia-escuela. Además, posibilita que las familias conozcan cómo se trabaja en el centro escolar, cómo ayudar a sus hijos y que desarrollen perspectivas positivas hacia el profesorado, y para el centro educativo supone un mejor ambiente de trabajo, contar con el apoyo de las familias y comunidad y progresar hacia un sistema de educativo de calidad (Gómez, 2004, citado en Soriano, Zapata y González, 2009.). Toda esta mejora la pudieron comprobar de primera mano los docentes que vivieron el antes y después del proceso de transformación hacia una escuela más inclusiva que tuvo comienzo en el curso escolar 2012-2013. A partir de ese momento, las relaciones con las familias pasaron de ser muy negativas a tener un trato cordial y una mejor relación. A nivel de centro supuso un gran cambio y mejora y, aunque actualmente se haya perdido parte de esta participación, es necesario seguir trabajando en esta línea sin olvidar todo lo que se ha conseguido. De hecho, como se ha visto en el diagnóstico, existe una necesidad en la que toda la comunidad coincide que es el retomar e incentivar la participación. Quizá esta demanda sea debida a que, no solo el centro escolar fue consciente del gran paso, sino que toda la comunidad pudo percibir ese acercamiento entre la escuela y familias como un aspecto positivo y de mejora.

Por otro lado, cabe destacar que, con los instrumentos y técnicas de DSP utilizados durante la IAP para la realización del análisis de la realidad del contexto, se han detectado los factores por los que esta comunidad presenta una escasa participación familiar y las posibles causas existentes, las cuales están relacionadas con algunas de las barreras que impiden el desarrollo de una escuela inclusiva, mencionadas anteriormente.

El hecho de saber identificar estas barreras hará posible, por un lado, que se reduzca la exclusión generada y, por otro lado, que se utilicen las ayudas necesarias para conseguir de nuevo la inclusión, puesto que estas barreras lo que limitan es la consecución de los tres pilares básicos de la inclusión: presencia, participación y aprendizaje (Booth y Ainscow, 2002). Para eliminarlas es necesario, en primer lugar, detectarlas y, en segundo lugar, hacerlas visibles para que puedan reconocerlas, tanto el profesorado como la comunidad con el objetivo de poder

diseñar un plan de mejora conjunto para favorecer el desarrollo de una educación inclusiva. De esta forma, todas las voces han estado presentes en condiciones de igualdad y todos han sido conscientes de las necesidades que existen en su comunidad.

Las barreras con las que, una vez recogidos los datos, es posible relacionar las causas de la escasa participación de la comunidad en este contexto son, por un lado, culturales y, por otro, didácticas. Cuando hablamos de culturales nos referimos a las barreras que se han creado debido a las falsas creencias que se han tenido en un primer momento de la cultura de los alumnos y de las familias (Pizarro, 2019), en este caso la etnia gitana. En la información recogida durante las entrevistas fueron varios los docentes que afirmaron que, en un primer momento, los prejuicios que tenían hacia la cultura se hicieron visibles hasta tal punto de mostrar rechazo hacia las mismas, lo que provocó tensiones entre las familias y el profesorado. Asimismo, afirmaron que una vez dejaron estas actitudes negativas de lado y conocieron su cultura y sus formas de vida, se mejoraron las relaciones entre ambos.

Por otro lado, otra de las barreras detectadas en cuanto a la necesidad de vincular la escuela con el barrio y, consiguientemente, con su territorio, se enmarca dentro de las barreras didácticas propuestas por López Melero (2011), en especial la segunda, la cual está relacionada con el desarrollo del currículum. En esta el autor afirma que es necesario ofrecer un currículum que dé respuesta a la diversidad ofreciendo una educación de calidad a través de la propuesta de diferentes prácticas educativas (López Melero, 2011). Es por este motivo, que se ha considerado enmarcar la ineficacia de las prácticas actuales llevadas a cabo por el centro como una barrera que impide el proceso de transformación, a la cual se ha dado respuesta a través de una propuesta metodológica intercultural e inclusiva teniendo en cuenta los factores claves para el cambio.

Todo esto ha propiciado que, a la hora de diseñar y proponer la propuesta metodológica, se haya hecho desde un marco intercultural e inclusivo, siendo conscientes de la necesidad de dar respuesta a la diversidad desde un enfoque común donde esta no sea considerada como una diferencia, sino como un aspecto enriquecedor, el cual es necesario enmarcar en la democracia y justicia social. (Sales, 2009). Y desde el rol del psicopedagogo inclusivo como acompañante y facilitador, teniendo en cuenta que:

Cada acompañamiento es un acto de compromiso, de libertad, de decisión, en el que la práctica sentida de la acción concreta vincula valores, saberes y sentimientos de tal manera que, desde las cualidades personales de los agentes, la ejecución de la acción pueda ir creando el sentido específico de aquello que se quiere transmitir (Pallarés, Traver y Planella, 2016, p. 156).

Además, esta propuesta surge para dar respuesta a la diversidad y ajustarse, aún más si cabe, a las necesidades específicas de la comunidad, ya que el cambio ha de estar dirigido hacia todos ellos teniendo en cuenta que todos somos diversos y por lo tanto cada persona, colectivo o comunidad necesita unas respuestas diferentes ajustadas y contextualizadas. Por este motivo, dicha propuesta está elaborada por y para esta comunidad, con un enfoque situado dando respuesta a las necesidades detectadas y siendo conscientes de que las propuestas que a ellos

les funcionen puede que a otra comunidad no, porque cada una es diversa y por lo tanto necesita de resultados diversos.

Asimismo, para dar respuesta a esa diversidad, no se ha podido contemplar otra manera de hacerla que no fuera la comunitaria y participativa, ya que como afirma Oliver (1998), no es posible hablar de interculturalidad e inclusión si no se incluye la participación de toda la comunidad en la toma de decisiones para conseguir una transformación social y educativa. Por lo tanto, es posible hablar de una participación comunitaria que ha permitido por un lado, conocer las diferentes identidades culturales existentes en dicha comunidad y, por otro lado, favorecer la construcción de dichas identidades puesto que dicha participación promovía las relaciones con uno mismo y con los demás y como bien afirma (Molano, 2007) dicha identidad cultural se construye de tanto individual como colectivamente a partir de las relaciones, interacciones y negociaciones entre las personas.

Otro factor determinante que favorece el cambio y, por lo tanto, el poder ofrecer una educación de calidad es la formación constante del profesorado (Murillo, 2003). El cual se ha tenido en cuenta a la hora de proponer el dossier, puesto que como se ha mencionado con anterioridad, este se ofrece a través de la elaboración de diversas prácticas y actividades para dar respuesta a uno de los objetivos marcados por el presente trabajo, el cual hace referencia a formar al profesorado en prácticas interculturales e inclusivas que favorezcan la participación de las familias a partir de una escuela abierta a la comunidad vinculando el currículum educativo con las instituciones y usuarios del barrio.

Además, se ha tenido en cuenta a la hora de diseñar la propuesta el contexto, ya que se trata de una propuesta contextualizada con un enfoque situado, a partir de la cual se da una respuesta a las necesidades detectadas y se conecta con la realidad de los destinatarios. Asimismo, en todas las actividades se ha considerado imprescindible el hecho de empoderar a los usuarios, y de potenciar el desarrollo de las relaciones sociales a través de un diálogo igualitario donde todas las voces están presentes desde un marco igualitario y justo, lo que permite favorecer la comunicación entre los miembros de la comunidad y el proceso de cambio hacia la mejora. (Escobedo y Montserrat, 2017).

7. VALORACIÓN PERSONAL

Paula

Ha llegado el momento de acabar el máster. Acaba un año intenso de mucho estrés y agobio, pero sobre todo ha sido un curso lleno de nuevos aprendizajes, conocimientos, visiones y reflexiones.

Cuando empecé este camino mi intención era la de conocer las funciones del psicopedagogo dentro de un centro escolar, por lo que mi elección al hacer la inscripción al máster fue escoger la especialidad de necesidades educativas especiales. Con el paso del primer semestre fui conociendo cuáles eran sus tareas dentro del despacho de un colegio, orientadas a “diagnosticar” al alumnado; con el objetivo de poder determinar intervenciones con él, aconsejar a las familias, proporcionar recursos al profesorado, orientar al alumnado... Además, puede comprobar como su función iba más allá de pasar pruebas diagnósticas, pasaba por conocer a las familias y su entorno con el objetivo de tener una perspectiva sistémica y ver el niño en su conjunto. Por otro lado, pude ver como el psicopedagogo tiene la función de trabajar en red con la comunidad, aunque durante estos meses no hice más que preguntarme cómo. ¿Cómo se crean esos vínculos con recursos del contexto? Y por mi cabeza solo había interrogantes acerca de cómo estando únicamente un par de días a la semana en un centro escolar se podía llegar a toda esa cantidad de trabajo. Esto es lo que normalmente pasa en los centros educativos que, por el poco tiempo disponible en cada centro, las funciones quedan relegadas en su mayoría al trabajo dentro de la institución, en concreto a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

De este periodo lo que más útil me pareció para mi formación no fue el conocer cómo y que prueba es la adecuada para conocer el “diagnostico” de cada infante, sino que lo que más aprendizajes me proporcionó fue el conocer la intervención educativa que necesitan los niños con dificultades en la lectura, escritura y matemáticas o niños con necesidades educativas especiales y cuáles son las estrategias para orientar al profesorado en su intervención en el aula de manera inclusiva. Otra de las asignaturas que me encanto en ese momento fue la de Evaluación Clínica y Derivación. Pese a las pocas expectativas que tenía de ella, me sorprendió gratamente el conocer trastornos de la infancia relacionados con la ansiedad o depresión, ya que personalmente considero que como profesionales del ámbito educativo debemos tenerlos presente, porque el bienestar mental es un aspecto esencial a tener en cuenta en el desarrollo humano y muchos de los problemas de los niños en la infancia pueden estar ocasionados por estos.

A pesar de todo esto, al finalizar el primer semestre esta visión del psicopedagogo mayoritariamente clínica se me quedaba coja, quería conocer más allá y ver su intervención en comunidad. Así que, después de haberlo pensado mucho, decidí hacer un cambio de matrícula y escoger la especialidad de educación inclusiva. A partir de ese momento fue cuando empecé a conocer otro rol del psicopedagogo. Esto me lo permitió en gran parte el ApS llevado a cabo junto al Colegio de Arquitectos de Castellón en el segundo semestre y el realizar las prácticas en el CEIP Maestro Carles Selma; donde a pesar de ser un centro educativo la relación con la comunidad y el trabajo en el entorno están garantizados.

Tanto en estos dos proyectos como en el desarrollo del segundo semestre del máster en la especialidad de inclusión me han hecho ver una parte desconocida para mí y reflexionar mucho sobre la educación. Nuestra tarea como psicopedagogos no ha consistido únicamente en llegar a la institución donde llevar a cabo el ApS y dirigir la intervención guiándonos únicamente por las demandas que se hagan por parte está, sino que nuestra función ha sido la de acompañar en ese proceso de transformación que quieren, dinamizar, facilitar, establecer vínculos... dejando de lado el rol del especialista.

Además, me ha permitido conocer la importancia de la figura del psicopedagogo fuera del entorno escolar, en los proyectos comunitarios. Estos son ideados, desarrollados y concretados por los protagonistas, con la finalidad de mejorar la vida de las personas a través de la satisfacción de sus necesidades. Esta perspectiva es la que se tiene en el barrio San Lorenzo donde todos trabajan por el bien común a través del recurso tan potente como es la Taula. En esta se mantiene un diálogo igualitario y se trabaja en red haciendo participar a la comunidad de manera activa, teniéndoles como motor de cambio y logrando así una educación democrática. Esta tarea se trata de un proceso lento marcado por la incertidumbre, en el que es necesario no delimitar el campo de observación, dejarse llevar, abrir la mirada y escuchar todas las voces, de manera que el proceso se vaya enriqueciendo y tengamos en cuenta las pedagogías invisibles para la construcción de una escuela como espacio público inclusivo.

Por otro lado, el trabajar en un contexto tan diferente al que estaba acostumbrada me ha hecho conocer otras formas de vida distintas a las mías. La verdad que, como he mencionado anteriormente, llevo viviendo en el barrio San Lorenzo toda mi vida y hasta este año no era conocedora de todo el trabajo social que se lleva a cabo aquí. Supongo que esto es debido al distanciamiento existente entre la etnia gitana y paya, pero incluso esto me ha servido para aprender y darme cuenta de que tenemos distintas maneras de ver la vida y todas ellas son respetables. Siendo sincera estas prácticas, me han hecho ser consciente de que la cantidad de prejuicios que existen hacia esta cultura disminuyen cuando se está abierto a conocer. La clave está en querer hacerlo, en querer saber e investigar otras culturas, porque en ese momento te das cuenta de que todo no es como se imaginaba o se daba por hecho. Personalmente, algo de que lo que llevo para mí es la experiencia de compartir tiempo con las mujeres de la Llar, el escucharlas, el intercambiar opiniones... ha sido super gratificante ya que ha permitido crear vínculos con ellas y conocerlas de manera diferente, puesto que se hacía lejos del rol del profesional y donde primaba la cercanía. Llevándolo a cabo de esta manera, lo único que he recibido por su parte ha sido comprensión, admiración, amabilidad, alegría y buenos ratos.

Llegados a este punto, puedo asegurar este curso escolar me ha hecho crecer como profesional y como persona. Tenía una idea muy pobre de cuáles son las funciones del psicopedagogo y esta visión no tiene nada que ver con la actual. Ahora puedo afirmar y reconocer que cosas me gustan de esta profesión y cuáles no. Me quedo con el perfil del psicopedagogo inclusivo que trabaja en el ámbito escolar, desempeñando una mirada inclusiva e intercultural.

Mari Carmen

Cabe destacar que el hecho de que haya podido experimentar y poner en práctica el rol del psicopedagogo inclusivo ha sido una experiencia enriquecedora en cuanto a aprendizajes personales y profesionales se refiere. Además, creo que el hecho de haberlo llevado a cabo en un contexto de este tipo aún ha generado mayores aprendizajes y reflexiones.

Gracias a esta experiencia he descubierto y puesto en práctica una nueva mirada, una hacia la interculturalidad e inclusión que desconocía. Una mirada que he podido adoptar con una perspectiva más comunitaria, no individualista, donde todos hemos trabajado a una y por el bien común, donde no ha habido una única figura que liderara, sino donde las decisiones se han tomado entre todos con un liderazgo democrático y compartido y donde la participación de la comunidad ha sido activa, dando visibilidad a la voz de la comunidad al mismo tiempo que se potenciaba la escucha y el respeto por las voces de todos, puesto que considero que es mucho mejor caminar educativamente juntos que hacerlo solos.

Además, considero que un psicopedagogo no puede quedarse en un despacho durante 8 horas sin que las personas sepan quien es ni que funciones tiene, es mucho más beneficiario, y puedo afirmar que a partir de esta experiencia lo he comprobado, el hecho de formar parte de una comunidad. Pero para eso hemos de conocer a la comunidad y que ellos nos conozcan, abandonando el rol del especialista y adoptando el de acompañante poniendo nuestro saber especializado al servicio de la comunidad, y en esta ocasión creo que lo hemos conseguido puesto que han entendido cuales eran nuestras funciones y objetivos en la comunidad y esto ha permitido que no camináramos solas. Es fundamental tener en cuenta que no es suficiente quedarse únicamente con el conocimiento especializado del profesional porque sino se caminaría solo en el trayecto, sino que es muy enriquecedor el hecho de fusionar el conocimiento profesional con los saberes de los demás.

Además, cuando realizamos las tareas encaminadas a crear vínculos, me di cuenta de que las personas tenían ganas de conocernos y de saber cuáles eran nuestras funciones allí. En este sentido, estos vínculos nos permitieron conocerlas de una forma diferente, puesto que la cercanía estaba asegurada, ya que se mostraron más abiertos con nosotras, ya que no nos veían como alguien superior, sino como iguales. Igualmente, conocer sus formas de vida y sus culturas fue muy positivo puesto que me permitió, por un lado, diseñar la propuesta metodológica adaptada para dar respuesta a sus necesidades y, por otro lado, el hecho de adoptar una mirada intercultural, la cual me hizo repensar sobre mi propia identidad, dándome cuenta de que la estaba construyendo a partir de la relación con estas personas. Por eso, es necesario conocer sin juzgar y tener en cuenta que la diferencia es un aspecto positivo y que podemos sacar mucho partido de ella.

También he sido consciente de que no todas las tareas ni actividades funcionan de la misma manera en otros sitios, es decir, que cada contexto y comunidad necesitan un traje a medida, no nos vale para todos el mismo, y este es un aspecto que hay que tener muy en cuenta si queremos conseguir resultados beneficiosos para todos. No todos necesitan lo mismo y no todas las respuestas o acciones funcionan igual, sino que se ha de comprobar de primera mano cuales

son las que necesitan cada uno. De ahí surgió la idea de diseñar el dossier de actividades a “medida” de esa comunidad.

Asimismo, en las tareas de observación realizadas, he podido poner en práctica una mirada enfocada a observar las pedagogías invisibles, a no quedarnos simplemente con lo que se ve, sino a ir un poco más allá y poder hacer visible lo invisible, aunque he de reconocer que es una tarea un poco compleja, pero vale la pena hacerlo porque descubres cosas que ni imaginabas, cosas que te permiten dar sentido a otras y viceversa.

Por un lado, he descubierto la importancia del rol del psicopedagogo en cuanto a ser un buen transmisor y facilitador de la comunicación. Sobre todo, la importancia del diálogo en cuanto a la creación de sociedades inclusivas, ya que he podido darme cuenta de que es necesario proporcionar una información descifrada para que sea accesible a todos porque de no ser así se estarían generando desigualdades en cuanto al acceso de la información y por lo tanto injusticia, y es todo lo contrario de lo que perseguimos. Y esto es posible a partir de un diálogo igualitario. Por todo ello, es importante que cuando hablemos del diálogo no nos coloquemos en la posición del especialista porque esto daría lugar al establecimiento de malas conversaciones y anularíamos a los demás porque no los tendríamos en cuenta. Por eso, es esencial abandonar ese rol y adoptar una visión democrática poniéndonos en igualdad de condiciones. Y esto es posible a través de un diálogo igualitario donde se establezcan las condiciones necesarias para que todas las voces de la comunidad, independientemente del estatus social o económico al que pertenezca, estén presentes. Si todos pueden acceder a la información, interpretarla y debatirla estaremos empoderando a las personas y nuestra profesión cobrará sentido. De hecho, pudimos comprobar la importancia de que todos tuvieran acceso a la información a partir de poder observar cómo las personas tenían diferentes bagajes culturales y no todos comprendían la información de la misma manera, por eso decidimos devolverles la información que estábamos adquiriendo a través de un video en el que se aseguraba el protagonismo de los participantes y donde se pudo conseguir un empoderamiento por parte de las mujeres.

Por otro lado, una vez entregada la propuesta metodológica en el formato de dossier y recibidas las valoraciones por parte del claustro de profesores, cabe destacar que la figura que adoptamos del psicopedagogo inclusivo había dado sus frutos. Es una tarea gratificante el hecho de poder acompañar dando las estrategias necesarias para responder a las necesidades de una comunidad y que estas sean tan bien acogidas. Cuando nos dijeron que habían presentado una de nuestras actividades a un proyecto de innovación e investigación educativa sentí una gran satisfacción, sentí que el camino por el que estaba andando era el correcto y tenía más ganas de caminar en esa dirección. Y cuando hablo de esa dirección me refiero a una donde para llegar es necesario adoptar una mirada intercultural, inclusiva y comunitaria, teniendo en cuenta que la educación inclusiva no es un estado al que se llega, sino un ideal que nos permite caminar de una cierta manera y con una cierta mirada.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T., & Del Olmo, M. (2009). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. Recuperado de https://www2.uned.es/grupointer/interalfa_book+espanol.pdf
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=HeNdneZpHC4C&oi=fnd&pg=PA9&dq=Desarrollo+de+escuelas+inclusivas.+Ideas,+propuestas+y+experiencias+para+mejorar+las+instituciones+escolares.+&ots=Wc0YuFp1hz&sig=BPN6Jv27G638u8nUXTwhJ7Qky38&redir_esc=y#v=onepage&q=Desarrollo%20de%20escuelas%20inclusivas.%20Ideas%20%20propuestas%20y%20experiencias%20para%20mejorar%20las%20instituciones%20escolares.&f=false
- Aguirre A., Benet, A., Moliner, O., Sales A., Sanahuja, A., & Traver, J. A. (2018). *Técnicas para la participación democrática. La formación para la convivencia democrática en los procesos de mejora*. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/173732>
- Aguirre, A., Sales, A. & Escobedo, P. (2014). Construyendo la escuela intercultural inclusiva desde el Diagnóstico Social Participativo. En *Quaderns Digitals: “XI Congreso Internacional, XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: La Escuela Excluida”*. Universitat Jaume I de Castelló. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_77/nr_843/a_11333/11333.pdf
- Álvarez, M. (2007). La dirección escolar que tenemos, la dirección escolar que necesitamos. *Participación Educativa*, 5, 83-92. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=X006BgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA83&dq=+Álvarez,+M.+\(2007\).+La+dirección+escolar+que+tenemos,+la+dirección+escolar+que+necesitamos.+Participación+Educativa,+5,+83-92.&ots=hNKLfxBnD6&sig=36GDDC0xHhWivqjDdlezeE0a4000&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=X006BgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA83&dq=+Álvarez,+M.+(2007).+La+dirección+escolar+que+tenemos,+la+dirección+escolar+que+necesitamos.+Participación+Educativa,+5,+83-92.&ots=hNKLfxBnD6&sig=36GDDC0xHhWivqjDdlezeE0a4000&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. & Valls, M. (2004). *Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=BAgPYRI7SysC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Dialogar+y+Transformar.+Pedagog%C3%ADa+cr%C3%ADtica+del+siglo+XXI.+&ots=yn2TQKorCK&sig=SKUT88M-vw3xZplYuC9DApAGEFY&redir_esc=y#v=onepage&q=Dialogar%20y%20Transformar.%20Pedagog%C3%ADa%20cr%C3%ADtica%20del%20siglo%20XXI.&f=false
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1(2),99-100. Doi: <https://doi.org/10.17345/ute.2010.2.634>

- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, (7), 59-77. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1272956>
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto Educativo-Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 3(18), 1-11. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/28068579_Los centros educativos como organizaciones que aprenden Una mirada critica/links/55c1e0ce08aed9dff2a5794f/Los-centros-educativos-como-organizaciones-que-aprenden-Una-mirada-critica.pdf
- Boomer, G., Onore, C., Lester, N., & Cook, J. (2005). *Negotiating the curriculum: Educating for the 21st century*. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=EYUNAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Boomer,+G.,+Onore,+C.,+Lester,+N.,+%26+Cook,+J.+\(2005\).+Negotiating+the+curriculum:+Educating+for+the+21st+century.+&ots=ZoINOM5ZuG&sig=a83YIFipQK3qDmzCIBOr7y2Ke7U&redir_esc=y#v=onepage&q=Boomer%2C%20G.%2C%20Onore%2C%20C.%2C%20Lester%2C%20N.%2C%20%26%20Cook%2C%20J.%20\(2005\).%20Negotiating%20the%20curriculum%3A%20Educating%20for%20the%2021st%20century.&f=false](https://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=EYUNAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Boomer,+G.,+Onore,+C.,+Lester,+N.,+%26+Cook,+J.+(2005).+Negotiating+the+curriculum:+Educating+for+the+21st+century.+&ots=ZoINOM5ZuG&sig=a83YIFipQK3qDmzCIBOr7y2Ke7U&redir_esc=y#v=onepage&q=Boomer%2C%20G.%2C%20Onore%2C%20C.%2C%20Lester%2C%20N.%2C%20%26%20Cook%2C%20J.%20(2005).%20Negotiating%20the%20curriculum%3A%20Educating%20for%20the%2021st%20century.&f=false)
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeíta, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55141402001.pdf>
- Carbonell, F. (1996). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=Pls_sUsLPBYC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Inmigración:+diversidad+cultural,+desigualdad+social+y+educación.+&ots=0pjsV9XDHT&sig=qay0SOf2V5oc8y3sYw0H8N5BPiw&redir_esc=y#v=onepage&q=Inmigración%3A%20diversidad%20cultural%2C%20desigualdad%20social%20y%20educación.&f=false
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>

DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana N°8356 https://www.dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf

Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració: lògica i dinàmica de les identitats a Catalunya*. Recuperado de <http://ebookrich.com/book.php?id=689121&geo=zones#>

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=s8KsHz4q7ZIC&oi=fnd&pg=PA13&dq=Dewey,+J.++\(1995\).+Democracia+y+educación.+&ots=q-3yuQsBN1&sig=o3fwqaa2KM4IG2EGfoML9y2nkfo&redir_esc=y#v=onepage&q=Dewey%2C%20J.%20\(1995\).%20Democracia%20y%20educación.&f=false](https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=s8KsHz4q7ZIC&oi=fnd&pg=PA13&dq=Dewey,+J.++(1995).+Democracia+y+educación.+&ots=q-3yuQsBN1&sig=o3fwqaa2KM4IG2EGfoML9y2nkfo&redir_esc=y#v=onepage&q=Dewey%2C%20J.%20(1995).%20Democracia%20y%20educación.&f=false)

Echeita, G. & Sandoval, M (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=z-wwBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA31&dq=Echeita,+G.+%26+Sandoval,+M+\(2002\).+Educación+inclusiva+o+educación+sin+exclusiones.+Revista+de+Educación,+327,+31-48.+&ots=3_VY2nv07s&sig=FUYzKNtOWrdai7dv-MY1hmyL1DE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=z-wwBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA31&dq=Echeita,+G.+%26+Sandoval,+M+(2002).+Educación+inclusiva+o+educación+sin+exclusiones.+Revista+de+Educación,+327,+31-48.+&ots=3_VY2nv07s&sig=FUYzKNtOWrdai7dv-MY1hmyL1DE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Recuperado de <https://cpalsocial.org/documentos/435.pdf>

Escobedo, P., & Montserrat, D. (2017). *Educació emocional a l'escola inclusiva*. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/171334/s131_impresora.pdf?sequence=1

Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 27-43. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1212724>

Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169. Doi: <https://doi.org/10.1174/113564009788345835>

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-14. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>

Galán, M. (29 de mayo de 2009). *La entrevista en investigación* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://manuelgalan.blogspot.com/2009/05/la-entrevista-en-investigacion.html>

- Gil-del-Pino, C., & García-Segura, S. (2019). Influencia de las expectativas de familias y profesorado en el logro educativo y social de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-20. Doi: [10.1590/s1678-4634201945214529](https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945214529)
- González, T. & Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos de investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure investigación*, 45, 1-10. Recuperado de <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/485/474>
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-48. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56790104.pdf>
- Jiménez, P. & Vilà, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/342398264/JIMENEZ-MARTINEZ-PACO-VILA-SUNE-M-1999-de-La-Educacion-Especial-a-Educacion-en-La-Diversidad-Paginas-70-79-133-135>
- Jiménez, J. R. & Pozuelos, F. J. (2001). Una escuela pública abierta a la comunidad. *Investigación en la escuela*, 44, 5-17. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7656>
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Barcelona: Candaya.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, (21) 37-54. Recuperado de <https://revistas.usc.es/index.php/ie/article/view/23>
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/26837>
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista ópera*, (7), 69-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4020258>
- Moliner, L (2012). Proyecto investigador. Universitat Jaume I (inédito).
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. P. & Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412016000200009&script=sci_arttext&tlng=en
- Moreno, E. (2002). La familia como institución sociocultural. Su papel en la adquisición de hábitos lectores. *Portularia*, 2, 309- 324. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/130>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1448>

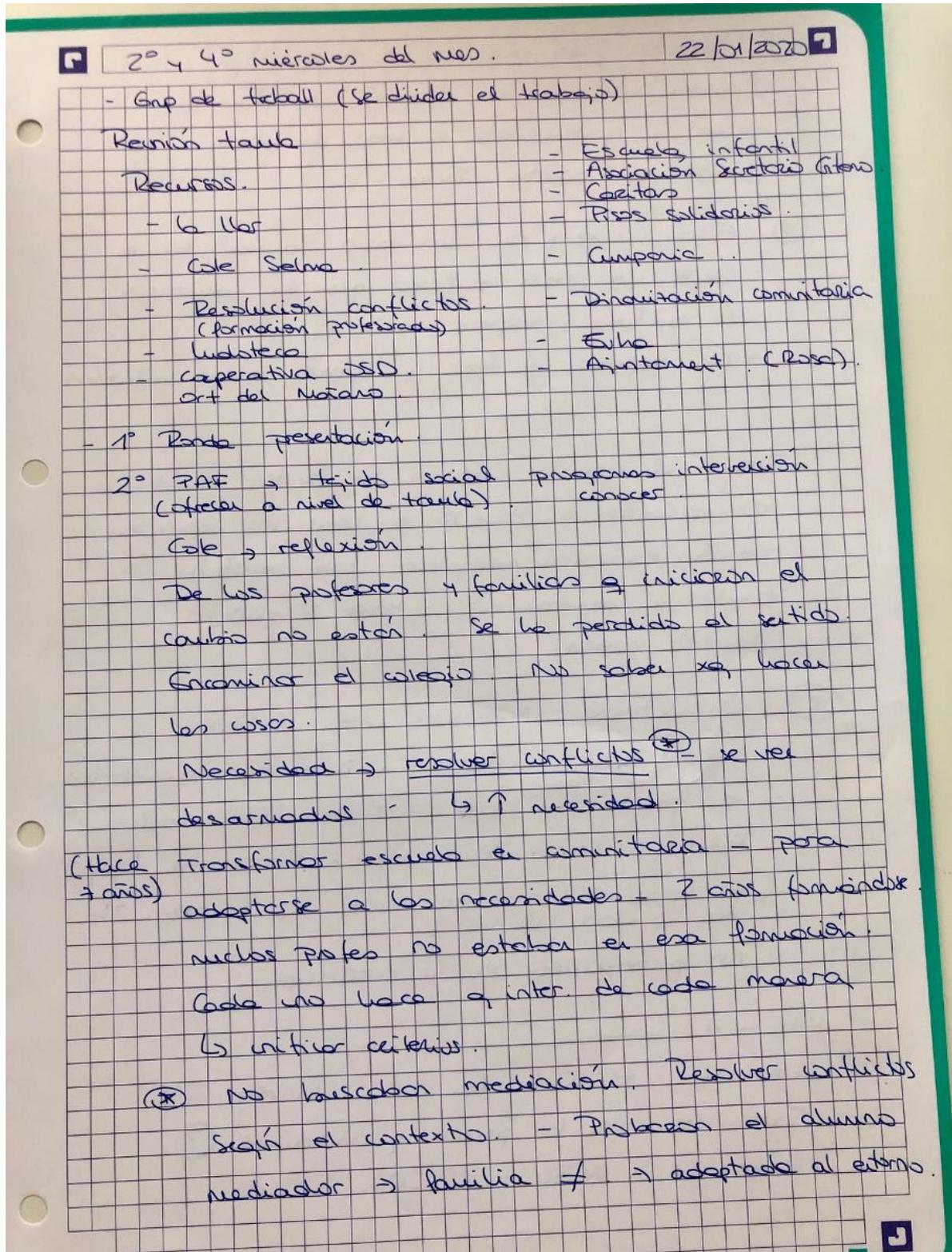
- Murillo, F. J., Barrio, R. & Pérez-Albo, M. J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=UuWk0SLFUfEC&oi=fnd&pg=PA3&dq=La+dirección+escolar:+análisis+e+investigación.+&ots=qrIPkBCibd&sig=46GWvqP3quiHceaLyDipEhoMExw&redir_esc=y#v=onepage&q=La%20dirección%20escolar%3A%20análisis%20e%20investigación.&f=false
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela: algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 5. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=768207>
- Murillo, F. J. & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5122340>
- Parcerisa, A. & Úcar, X. (2007). *La escuela en la comunidad, la comunidad en la escuela*. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=PCe8hkHP55cC&oi=fnd&pg=PA7&dq=+Parcerisa,+A.+%26+Úcar,+X.+\(2007\).+La+escuela+en+la+comunidad,+la+comunidad+en+la+escuela.+&ots=O3rCIR1c-7&sig=EuPkcUP0T8D4H0k-6vs4Eit1Wi8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=PCe8hkHP55cC&oi=fnd&pg=PA7&dq=+Parcerisa,+A.+%26+Úcar,+X.+(2007).+La+escuela+en+la+comunidad,+la+comunidad+en+la+escuela.+&ots=O3rCIR1c-7&sig=EuPkcUP0T8D4H0k-6vs4Eit1Wi8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Pallarés, M., Traver, J. A., & Planella, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. *Teoría de la educación*, 28(2), 139-162. Doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu282139162>
- Pizarro, P. C. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, (pp.133-155) Chihuahua, México: Escuela Normal Superior. Recuperado de <http://148.210.21.170/bitstream/handle/20.500.11961/8897/TP04%200%20Completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=137>
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Recuperado de <http://educacion.wke.es/agendaonline/Admin/Upload/2816/aprendizaje%20servicio%20muestra.pdf>
- Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 150-171. Recuperado de <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1976>

- Sales, A. (2007). Diversidad en el ámbito escolar: por una educación intercultural. En Quaderns Digitals: “Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional”. Universitat Jaume I de Castelló. Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.ArticuloIU.getList>
- Sales, A. (2016). *Gestió de la diversitat cultural en contextos socioeducatius*. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/164381/s121.pdf?sequence=1>
- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-73782016000100003&script=sci_arttext
- Soriano, E., Zapata, R.M. & González, A.J. (2009). La formación para el desarrollo de una sociedad intercultural. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=1RRSAQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ca#v=onepage&q&f=false>
- Oliver, M. (1998): *¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?* En Len Barton (Compendio), *Discapacidad y sociedad* (pp.34-58) Madrid, España: Ediciones Morata. Recuperado de http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/645/1/262-Sociologia_Discapacidad_Sociologia_Discapacitada_Capitulo_2-Oliver_Mike.pdf
- Pallarés, M., Traver, J. A., & Planella, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 28(2), 139-162. Doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu>
- Payà, A. & Tormo, M. (2016). La participación educativa de las familias en una escuela pública valenciana. Un estudio cualitativo. *Foro de Educación*, 14 (21), 227-248. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4475/447546543012.pdf>
- Resolución de 13 de Julio de 1987 de la Dirección General de Educación Básica y Enseñanzas Especiales, por la que se declaran determinados colegios públicos Centros de Acción Educativa Singular. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana N°640 http://www.dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=1369/1987&L=1
- Skrtic, T. (1991). *Behind Special Education: A Critical Analysis of professional Culture and School organization*. Recuperado de [www.semanticscholar.org > paper](http://www.semanticscholar.org/paper)
- Stoll, L. & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Recuperado de [https://www.academia.edu/4603452/Stoll L. Fink D. 1999 . Para cambiar nuestras](https://www.academia.edu/4603452/Stoll_L._Fink_D._1999_.Para_cambiar_nuestras_escuelas)

- Traver, J. A., Sales, A. & Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55115052007.pdf>
- Traver, J. A., Sales, M., Moliner, M., Sanahuja, A. & Benet, A. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: análisis de una práctica comunitaria. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*, (53), 99-116. Recuperado de <http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/339>
- UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos.] París, UNESCO.
- Valverde, L. A. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18 (39), 308-319. Recuperado de <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>

9. ANEXOS

Anexo I. Diario de campo



3º Proyecto "los pies en el suelo"

Propone al cole la creación de huerto escolar → mantenimiento a crop de ellos.

Recursos q aporta, suma.

4º Ciba - guía de convivencia ayuda tamb

Genie vive piquis → firmar acuerdos convivencia

↳ objetivo - mejorar convivencia

→ No reprimos e tirar la basura a los balcones.

Desde el cole no convoca los fiestas navideñas

los piquitos → Proyecto en concursos piquitos,

piquín, excursión navideña cole ambient

familias → ayuntamiento. (Hace 5 años)

Glóbata, cabets.

5º Choculada Miércoles 29 16:30h.

conocer gustos, intereses → Detección necesidades

q piensa la gente → saber habilidades

Poner en común necesidades → banco del tiempo.

(te largo 2 horas de clase y tú esas 2h me cuidas al niño)

No participación en la asociación.

Quedado 9:15 h la lbe. jueves 23

Entrevista nos la posa y añadidos (?)

Junes 27 → 18:30 - 18:00h.

Anexo 2. Entrevista al profesorado

ENTREVISTA AL PROFESORADO DEL CEIP CARLES SELMA

1. ¿En qué consiste el proyecto de centro?
2. ¿Consideras que la metodología del centro es beneficiosa? ¿Por qué? ¿Qué ventajas tiene esta metodología respecto a la tradicional? ¿Y limitaciones?
3. ¿Conoces cuál es el objetivo que persigue el proyecto de centro?
4. ¿Qué aspectos crees que aportas o puedes aportar al centro?
5. ¿De las prácticas que se llevan a cabo en el centro cuáles cambiarías y por qué? ¿Cuáles funcionan bien y cuáles cambiarías? ¿Por qué? ¿Cómo?
6. ¿Qué aspectos positivos y negativos crees que aporta la participación de las familias en este centro?

Anexo 3. Entrevista Asociación de Mujeres



Las preguntas con * son solo para aquellas que han sido o son parte de la asociación.

Nombre, teléfono, bloque. Invítalas al café de mujeres. Un café por la mañana para juntarnos y hablar.

1 ¿PARTICIPO O HE PARTICIPADO EN LA ASOCIACIÓN? ¿POR QUÉ?

2- ME GUSTARÍA QUE EN LA ASOCIACIÓN DE MUJERES DE MI BARRIO HICIERAMOS:

3 ¿QUÉ COSAS POSITIVAS TIENE MI ASOCIACIÓN?

4 ¿QUÉ ACTIVIDAD DE LAS QUE SE HAN REALIZADO ME HA GUSTADO MÁS?

5 ¿Y MENOS?

6 ¿QUÉ CAMBIARÍA?

7 ¿QUÉ CREEES QUE PODEMOS HACER PARA QUE AUMENTE LA PARTICIPACIÓN?

8 ¿QUÉ DÍA DE LA SEMANA Y HORA CONSIDERO MÁS ADECUADO PARA REUNIRNOS?

Del 1 al 5 ordena las siguientes actividades siendo la 5 la que más me motiva y la 1 la que menos me motiva. ¿Se te ocurre otra?

MANUALIDADES

BAILE

ZUMBA

GIMNASIA

RECETARIO

¿OTRA?

Esta parte de la encuesta es para obtener un perfil aproximado de las mujeres en vista a futuros proyectos (Banco del tiempo) o actividades de la asociación.

¿CUÁLES SON MIS HOBBIES?

¿EN QUÉ SOY BUENA?

¿QUÉ ME GUSTARÍA APRENDER?

¿QUÉ NECESITO?

Anexo 6. Dossier

<https://drive.google.com/file/d/1B6x1A1ukFiTMI7ly0t-o1jcz9hkzdZ3w/view?usp=sharing>

Anexo 7. Formulario de Google

Cuestionario de valoración

*** Obligatòria**

¿El dossier de actividades es viable y realista? *

Sí

No

¿Por qué? *

La vostra resposta _____

¿Se trata de una propuesta contextualizada que atiende a las necesidades de esta comunidad? *

Sí

No

¿Por qué? *

La vostra resposta _____

¿Considera que esta propuesta conecta con los intereses y formas de vida de los destinatarios? *

Sí

No

¿Por qué? *

La vostra resposta

¿Los contenidos de las actividades propuestas vinculan el currículum educativo con el barrio? *

Sí

No

¿Por qué? *

La vostra resposta

¿La propuesta didáctica favorece el establecimiento de relaciones entre los miembros de la comunidad? *

Sí

No

¿Por qué? *

La vostra resposta _____

¿La dinámica “Mercadillo de nuestro cole/barrio” es accesible y favorece la participación de la comunidad? *

Sí

No

¿Por qué? *

La vostra resposta _____

¿La actividad del Mercadillo es una buena estrategia para detectar las necesidades de la comunidad? *

Sí

No

¿Por qué? *

La vostra resposta

¿Considera necesario modificar algún aspecto/actividad del dossier? *

Sí

No

En caso afirmativo, mencione cual *

La vostra resposta

Marque del 1 al 5 el grado de satisfacción con el dossier de actividades. *

Muy bajo 1 2 3 4 5 Muy alto

Otras observaciones

La vostra resposta

Envia