

Estrategias de intervención para la inclusión social en el ámbito educativo: Etnografía educativa desde el Practicum para mejoras en la formación del docente

Luis Suárez Cortés

Universidad Católica San Antonio de Murcia

luisiticono@hotmail.com

Práxedes Muñoz Sánchez

Universidad Católica San Antonio de Murcia

pmunoz@ucam.edu

Mercedes Álvarez García

Universidad Católica San Antonio de Murcia

malvarez@ucam.edu

Resumen

En el ámbito educativo, las diferencias y diversidades sociales desembocan en una desigualdad educativa, impidiendo al alumnado que se encuentra en ambientes de exclusión social responder de igual manera a los retos que la escuela les propone.

A partir de una etnografía en dos realidades educativas, en relación a la intervención desde el Practicum del Grado de Primaria en la Región de Murcia, España, se visibilizan distintas estrategias usadas por los centros educativos para enfrentarse a la exclusión social. Desde los diarios de prácticas realizados durante el Practicum, la observación sistemática y participante, las entrevistas y los grupos de discusión con la comunidad

educativa, observamos necesario vincular la práctica con la teoría en la formación de los Grados de Educación, revirtiendo en una retroalimentación de la experiencia y saberes docentes para mejorar una docencia y sistema educativo, que proporcione mejoras en la inclusión educativa.

El ámbito de estudio lo constituyen dos centros educativos, uno situado en zona urbana y con un ratio de 25 alumnos, y otro situado en un contexto rural con un ratio de 15 alumnos. La población diana son el alumnado, los docentes y los familiares de cada una de las escuelas además de la ampliación de los servicios a la comunidad.

En ambos espacios, a partir de identificar parámetros de desigualdad social específicos, presentamos realidades, estrategias de soluciones y una necesaria implicación de toda la comunidad educativa, a la vez que se obtienen claves para la formación del profesorado en pro de la inclusión en cada comunidad educativa.

Palabras clave/Keywords Educación, inclusión, exclusión, Practicum, saberes docentes

Introducción

Debido al continuo aumento de alumnos en riesgo de exclusión en las aulas, los centros educativos deben plantearse cómo afrontar este problema de la sociedad actual, éste no es irremediable, pero si necesita de la acción colectiva para ser resuelto. Se debe abordar el problema desde diferentes ejes, tales como el tejido social y las políticas públicas y en definitiva el apoyo, atención e implicación de la comunidad educativa, todos enmarcados en el desarrollo local o comunitario, de barrio o localidad.

Al ser la exclusión un proceso multidimensional debemos tener en cuenta todos los ámbitos y los factores de inclusión y exclusión que intervienen en cada uno, centrándonos aquí en dos de ellos: el educativo junto a la realidad socioeconómica, que enfatiza sobre la

desigualdad y su vulnerabilidad, siendo el trabajo uno de los factores más importantes en el proceso de la inclusión e imposible comprender este de una forma unidimensional. Varios son los elementos que se relacionan si acudimos a la raíz de por qué existe exclusión social y es inevitable como los constructos sociales imperan sobre la realidad, factor que en muchas ocasiones nos aleja de la inclusión.

Desde nuestra investigación¹ hemos abierto el espacio educativo a una preocupación por la ética y el compromiso que adquieren los docentes en mejorar la educación singularizada y el entorno. Se le añade protagonismo a formar a los futuros maestros y las maestras en la experiencia para facilitar una acertada formación universitaria, desde múltiples y complejos aspectos, tales como recursos materiales, recursos terapéuticos y recursos humanos, entre otros.

En este artículo centramos la atención en detectar hechos que puedan convertirse en condicionantes o propulsores del proceso de exclusión escolar o que entorpezcan la inclusión. De esta manera la escuela es un medio imprescindible para propulsar procesos que integren e incluyan a la persona. Para que la escuela sea un contexto inclusivo se deben estudiar y mejorar las estrategias usadas para tal efecto, siendo este el objetivo de este trabajo, que abarca una etnografía reflexiva realizada en el Practicum de Educación Primaria. Se ha utilizado como objetivo de la investigación dos centros de educación primaria situados en diferentes contextos. Estudiando mediante la observación sistemática las estrategias propuesta y utilizadas en cada centro.

¹ Proyecto: “Los saberes docentes generados desde la experiencia en la escuela unitaria en Murcia”. A través de una etnografía realizada desde la coordinación del Practicum y el grupo de investigación Procesos y Contextos del Grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad Católica San Antonio de Murcia, se realizaron en tres colegios unitarios de la región de Murcia en colaboración con la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) con la Dra. Lucila Galván Mora. El objetivo principal fue recoger los saberes docentes que desde la experiencia y cotidianidad en las aulas, aportan conocimiento complejo necesario de visibilizar. Esto lo contrastamos con otros centros donde se hizo una observación participante acorde con las tareas del Practicum, en este caso en un centro urbano de características de exclusión social. Y destacamos en ambas estrategias desde los saberes docentes para favorecer la inclusión social.

Contenido

Entender inclusión social desde solventar la exclusión social

En esta investigación recurrimos a la inclusión debatiendo experiencialmente y con una revisión bibliográfica como se entiende la inclusión social en el ámbito educativo. Hay una gran franja de literatura que trabaja la exclusión social desde la sociedad multicultural (García y Granados 1997, Fernández y Müllauer, 2009), lo que afecta a minorías culturales, a grupos estereotipados socialmente, así como los procesos identitarios del alumnado en el ámbito escolar, como refleja la autora Jennifer Lucko (2009). Destacamos la inclusión como respuesta a los grupos de mayor riesgo de exclusión, y es la escuela una protagonista para evitar la marginación, pero sería no justificable en el caso de que “un determinado centro se convirtiera preferentemente en el refugio de determinados colectivos procedentes de las familias más desfavorecidas” (Giné 2009, p. 17), y en el presente se convierten en múltiples ejemplos de escuelas públicas abandonadas por conflictos sociales. Pero asimismo, las instituciones educativas son quienes pueden moderar los efectos de desigualdades sociales (Solano, 2007).

El concepto de inclusión e integración van a la par pero son dos procesos e historia conceptual diferente, Castell (2004) cuestiona que cuando se requiere de una discriminación positiva, se hace lo contrario. Pero es el recorrido de la educación intercultural donde se entabla una educación no solo integradora, si no una escuela inclusiva que surge desde finales del siglo XX. Ana Cerrato (2012) nos recuerda que un sistema educativo de excelencia es el que cumple criterios de calidad y equidad, abarcando lo académico, el crecimiento y la cohesión social. El Preámbulo de la LOE admite que: “construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social”, a partir de esto, la autora Ana Cerrato (2012, p.85) reitera que actualmente

investigadores han cedido en nombrar una “escuela de la homogeneidad” a una “escuela de la diversidad” (Cerrato, 2012, p.85).

Ya se es sabido que existen numerosas estrategias para mejorar la educación, la innovación educativa busca motivaciones y mejoras, y como son los proyectos educativos, el trabajo cooperativo, el aprendizaje por motivaciones de cada alumno, los proyectos de centro, las redes sociales, currículo integrado y aprendizaje interactivos con sectores de la comunidad educativa (dando presencia a mediadores interculturales así como a otros sujetos que permitan una real interacción: asociaciones, profesionales locales, artesanos, etc.), y que acerque la realidad educativa a la sociedad. Es necesario construir una escuela sin abarerras a la sociedad, al propio barrio. Debe de tratarse en la escuela los problemas de la sociedad donde se está inmerso, así como las múltiples realidades sociales, conflictos y concordias, si hay actos racistas en la comunidad, debe de tratarse en la escuela, si hay abandono de hogares, o migración por cuestiones económicas, así como violencia de género, junto a programas d apoyo, iniciativas locales, etc.

Desde nuestra investigación apostamos por una necesidad de encuentro entre toda la comunidad educativa, no es una quimera porque es factible, no se resuelve la exclusión de forma rápida, si no que requiere un compromiso, un saber que desde la docencia se construye, pero aún así necesita la interacción de más profesionales en la educación y los pequeños gestos que puedan obtenerse, los cuales deben de visibilizarse, ya que son estrategias y recursos educativos que se utilizan muchas veces en un silencio.

Es interesante la investigación de Ángel Díaz de la Rada (1996), donde visibiliza que lo universal y ver los recursos de una forma instrumental, nos aleja de la vida cotidiana. Por ejemplo, las relaciones de amistad, inmersos en identidades, son las que condicionan muchos de los éxitos o fracasos de la escuela. Esto se ve en prácticas donde existen intervenciones más allá de la escuela, o donde la escuela sale de sus vayas, para acercarse a la singularidad de cada uno y una.

Consideramos que se requiere de una visión interaccionista, como nos dice Escarbajal (2010), no se pueden compensar las desigualdades educativas si nos quedamos en

métodos tradicionales. Hay que apostar por otros métodos tradicionales que sí favorecían la relación del docente con la comunidad, ya que se quedaba a residir en el lugar en ámbitos rurales y más aún, en docentes que colaboraban en actividades como teatro, rutas medioambientales, activadores de asociaciones, etc. Escarabajal (2010) entre muchos otros autores ven la solución a la inclusión en el trabajo cooperativo, sin obviar los proyectos y los grupos de apoyo entre docentes y la comunidad educativa (Parrilla, 2002, 2004). Nosotros reconocemos la fuerza que conlleva un saber colaborativo, donde no son solo técnicos educativos, expertos, psicopedagogos, etc., si no que la validez se obtiene de una escucha y construcción de los ciudadanos, en una realidad propia.

Consideramos que la inclusión se fortalece desde el saber cotidiano, experiencial, que se despliega en las aulas, revelando la creatividad pedagógica, el pensamiento reflexivo y la capacidad innovadora que el profesorado pone en determinados contextos educativos. Los docentes actúan en “zonas indeterminadas de la práctica” (Schón, 1998). También nos apoyamos en el “diálogo de saberes” que construye el autor Gunther Dietz (2012) en México, así como Lucila Galván (2012), cuyo enfoque está en repensar la educación.

Esta noción de saberes docentes, es un referente teórico fundamental para el análisis del conocimiento profesional cotidiano que construyen los docentes. Recuperamos el *carácter histórico y dialógico de saberes* que propone Ruth Mercado (2002) para reconocer la dimensión social, que revela el sentido formativo y colectivo de la experiencia docente. Además de la noción de *saberes experienciales* que maneja Maurice Tardif (2004) como un conjunto de prácticas y representaciones que proporcionan certidumbre y autonomía en el aula. También nos apoyamos en José Contreras y Nuria Pérez (2010) que nos abren a la necesidad de investigar más allá de lo empírico para conectarla con el saber necesario de la educación.

Todos los autores coinciden en un *compromiso profesional* que conlleva la pasión por el aprendizaje y una gran confianza en el alumnado y en su atención singularizada (Christopher Day, 2006), así como en el *entusiasmo simbólico* de maestros y maestras

audaces que siguen adelante a pesar de todo (Sonia Nieto, 2006) y sin obviar a María Zambrano (2007) que nos recuerda la *vocación docente*.

Metodología: etnografía de la educación, visibilizando inclusiones.

En esta investigación apostamos por un trabajo etnográfico porque consideramos que es una metodología que permite conocer y reconstruir los fenómenos de estudio, desde parámetros singulares y culturales de cada realidad educativa.

Se han realizado entrevistas en profundidad, entrevistas en grupo, talleres con el alumnado, conversaciones con personas de la comunidad, intervenciones por alumnos de grado en las actividades extraescolares del servicio de la comunidad, y una devolución académica en congresos y en seminarios abiertos al público.

Pero damos una importancia a la parte del Practicum, donde el alumno que se ha formado en los grados ha podido intervenir desde una observación participante, doblemente reflexiva porque era consciente de los espacios reales educativos y los espacios que se estaban construyendo para mostrar al alumno en prácticas, las encrucijadas, la complejidad, lo funcional e incluso, lo espiritual de la docencia en su cotidianidad:

(...) es necesario reflexionar sobre esta etnografía en primera persona, somos (...) conscientes de la necesidad de obtener un aliento en la praxis, porque al mismo tiempo que la mostramos en las aulas, la consideramos alejadas de espacios universitarios y academicistas “algo más profundo del significante *investigar* que no puede encerrarse en los muros universitarios” (López y Caramés, 2010, p. 113).

En este proceso los protagonistas han sido múltiples, alimentando un espacio educativo de formación y experiencia, y desde los Practica llenos de ilusiones para compartir lo aprendido desde la coordinación del Prácticum en la formación de los Grados de Educación de la Universidad Católica San Antonio de Murcia, UCAM.

La etnografía nos ha permitido conocer en profundidad los espacios públicos, la singularidad de cada docente y de muchos discentes, así como sus familiares. En el desarrollo de las entrevistas y talleres se han construido espacios de encuentros e intercambios de saberes, donde los objetos de la investigación se convertían en sujetos activos, visibilizadores de estrategias de inclusión educativa. Y ha sido armando una memoria del Prácticum en dos realidades diversas, complejas y singulares, cuando verdaderamente desde el protagonista del observador participante, alumnado del Practicum, el equipo del proyecto sobre escuelas unitarias y la coordinación del Practicum, es cuando la reflexión se explica como el que-hacer cotidiano y meta-cotidiano, que no plantee la etnografía militante pero tampoco el egocentrismo del investigador, para conducir este proceso en una investigación-acción compartida, enfocada en permitirnos alimentarnos de la cotidianidad en las aulas y devolverlas a una formación del profesorado, acorde con las necesidades según los perfiles docentes en función de las realidades educativas (Galván, Muñoz y Álvarez, 2013).

Contextualización desde los estudios de caso de prácticas inclusivas

Para nuestra investigación hemos seleccionado dos centros educativos públicos de educación primaria (CEIP) ubicados en la provincia de Murcia, España. Los centros seleccionados se encuentran en diferentes contextos.

En primer lugar, el CEIP Asdrúbal, situado en Lo Campano, siendo este un contexto de vulnerabilidad social, económica y educativa. Se trata de una zona suburbana de la ciudad cuya problemática detallamos: Bajo nivel económico, alto índice de paro, elevado índice de analfabetismo, falta de interés en la participación para la resolución de sus propios problemas, viviendas en mal estado y escasez de equipamiento, alto índice de agresividad y violencia y un deterioro grave de las estructuras familiares². Es considerado de alto

² Aún así, existe una convivencia entre alumnado de etnia gitana que permite una forma peculiar de entender la familia en la escuela por su propia protección, como estrategias de resistencia e identidad contra órdenes

conflicto, como escribe el portal de la Web de la Conserjería de Educación de la Región de Murcia, EDUCARM, el día de la paz lo celebraron pero afirman: “Además, para nosotros y dadas las características del alumnado que recoge el centro, ni siquiera debería ser un día distinto de cualquier otro dado que el trabajo de la resolución de conflictos aquí es el ‘pan nuestro de cada día’”³.

La escuela tiene un aula por curso, exceptuando 6º de primaria que consta de dos, debido a los alumnos que repiten curso. Las aulas no superan un ratio de 25 alumnos, dándose rara vez el caso de que asistan todos a clase, pudiendo así centrarse más en los alumnos que si asisten, pero con el inconveniente de tener que ir adaptándose a cada alumno cada vez que falta. Este es un centro con elevado riesgo de exclusión social, reflejándose esto en cada una de las aulas.

En segundo lugar CEIP El Berro. El Berro es un pueblo de unos 190 habitantes en pleno Parque Natural de Sierra Espuña, por lo que se trata de una zona rural. El nivel socio-económico de las familias es rural y medio, existiendo en cuanto al nivel cultural padres que poseen estudios universitarios y medios, la mayoría posee Graduado Escolar o Certificado de Escolaridad. Tradicionalmente su economía se ha centrado en la agricultura, pero en la actualidad depende de una empresa de cárnicas de la cabecera municipal, convirtiéndose en pueblo dormitorio. El turismo rural ha supuesto una renovación de las costumbres y los modos de este pueblo de montaña. Aquí se encuentra el único camping de la zona ocupado la mayor parte del tiempo por extranjeros por lo que se respira cierto aire intercultural en el pueblo.

Es una escuela unitaria situada en un contexto rural siendo este un contexto propicio para la inclusión para las personas en situación de vulnerabilidad por tener un alumnado muy reducido, donde convergen las aulas en multigrados. Aún siendo un centro de pocos

sociales impuestas, y a la vez inmersas en otras perspectivas del cuidado típico de etnogénesis en los diversos procesos de exclusión e inclusión social-educativa.

³ Actividades de centro, www.educarm.es en: <http://www.educarm.es/admin/visualizaPaginaWeb.php?wb=831&mode=visualizaPaginaWeb&aplicacion=EXPERIENCIAS&zona=PROFESORES&menuSeleccionado=>

recursos y poco alumnado, debido a una óptima dirección del centro, obtiene fácilmente las demandas a las instituciones. La escuela tiene dos aulas, una de primaria y otra de infantil, este llegó a tener un número de alumnos elevado, ahora son mucho menos pero están obligados a tenerlos si tienen como mínimo 5 alumnos. Es un centro con una gran familiaridad y con escaso riesgo de exclusión social, de hecho, el alumnado con dificultades o riesgo de exclusión, ha sido fácilmente acogido y se sientan bien.

Estrategias con intención de sesgar los factores de riesgo de la exclusión.

Los factores de riesgo de exclusión son múltiples, aquí señalamos los obtenidos durante el proceso del Practicum y la investigación, asimismo, la escuela debe potenciar el vínculo que existe con la sociedad que le rodea, y a su vez estar en contacto con las diferentes asociaciones que hacen posible el establecimiento de relaciones saludables fuera del horario escolar. La relación de confianza que se crea entre el alumnado y los docentes, se convierte en imprescindibles para el desarrollo emocional de niños y niñas.

En cambio en un contexto en el que conviven pocas personas como es un entorno rural, las personas establecen vínculos más fuertes y sólidos. Al ser pocas las personas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, el apoyo social que reciben es mayor, aunque también se cae en la estigmatización.

Tras el paso de este estudio, formulamos las dificultades encontradas que favorecen la desigualdad y exclusión social:

- Falta de recursos humanos para atender la singularidad.
- Dificultades para ser efectivos con planes de atención a la diversidad, actualizados y con posibilidades de acción.
- Ratio numerosa en las aulas.
- Formación no específica sobre las múltiples diversidades de escenarios educativos.
- Falta de compromiso con la realidad.
- Profesorado cambiante, en régimen de interinidad.
- Alumnado cambiante por la movilidad de las familias.
- Mediador intercultural casi inexistente, fruto de la crisis de Estado y financiera actual.
- Falta de un técnico de servicio a la comunidad exclusivo para el centro.
- Familias desestructuradas alejadas de un compromiso con la escuela y el desarrollo local.
- La existencia de un horario de tutorías estricto.

Tabla 1. Dificultades observadas y analizadas durante el Practicum del Grado de Primaria en la UCAM en los estudios de caso. (2012-2013)

Después de ver la importancia del contexto nos centraremos en las diferentes estrategias utilizadas para potenciar la inclusión. Mediante la etnografía hemos podido identificar las siguientes estrategias (poniendo aquí las más importantes y significativas):

- Adaptarse a los recursos disponibles.
- Adaptar la materia a los alumnos para sesgar el riesgo del fracaso escolar.
- Enseñanza individualizada.
- Potenciar el vínculo entre familias y escuela, y entre las diferentes familias.
- Acercamiento de la escuela a la sociedad que le rodea.
- Analizar los constructos sociales de estas realidades educativas.
- Apoyo en redes personales entre docentes.
- Alumnado responsable del cuidado del entorno comunitario y de la inclusión.
- Búsqueda de nuevos encuentros, seminarios entre profesorado, técnicos educativos, mediadores interculturales, etc., que favorezcan.
- Formación permanente del profesorado.

Tabla 2. Estrategias observadas y analizadas durante el Practicum del Grado de Primaria en la UCAM en los estudios de caso. (2012-2013)

A continuación visibilizamos algunas de las estrategias más destacadas:

- *Adaptarse a los recursos disponibles.*

Tanto en un centro como en otro los docentes adaptaban las actividades a los recursos tanto materiales como humanos que tenían. Cuando se planifica una actividad se han de tener en cuenta los recursos que se necesitan para su realización y observar si disponemos de ellos. En caso de no disponer de ciertos recursos, las actividades planeadas no se deben anular, sino que con la creatividad del docente se reciclarán objetos cotidianos y se adaptará la actividad para poder llevarla a cabo.

El docente debe tener en cuenta también los recursos de los que dispone el alumnado. A la hora de mandar las tareas a realizar en casa, se debe pensar de qué recursos disponen. Pues varios de ellos no tienen Internet en sus casas o carecen de recursos materiales

comunes como puede ser un diccionario. A la hora de pedir al alumnado que realicen una actividad, en la que necesitan recursos materiales que no tienen, se les está impidiendo seguir el ritmo de la clase, y no estaremos adaptando las actividades a la realidad educativa. Observándose esto, claramente en una maestra que trabajaba por proyectos para evitar la compra de libros al alumnado con dificultades económicas y poder seguir su formación con equidad.

Por último hemos observado la falta de recursos humanos. Cuando el número de alumnos/as en riesgo de exclusión es muy numeroso hacen falta apoyos, estos apoyos deberán ser especialistas pero, hoy día las escuelas no disponen del personal docente necesario para enfrentarse a esta situación.

- *Adaptar la materia al alumnado para sesgar el riesgo del fracaso escolar.*

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación ya contempla este aspecto con la atención a la diversidad. Pero no es suficiente cuando nos encontramos ante una clase donde este tipo de alumnos/as ocupa la mayor parte de ella. En esta situación el docente debe ser capaz de adaptar la materia que va a impartir, adaptarla a los intereses de su alumnado para captar su atención. No debe seguir lo marcado por una editorial, sino crear junto con sus alumnos/as los elementos, materiales y componentes propios del proceso del aprendizaje para que se sientan parte del mismo, puesto que entendemos que son el principal agente educativo. De esta forma se sienten más integrados en la clase pues ven que su palabra también cuenta a la hora de programar el aprendizaje. Imponerles un programa es contraproducente, pues la posibilidad de que no les llame la atención y no estén motivados es mayor. Para ello se construyen adaptaciones curriculares efectivas para los diferentes niveles y capacidades del alumnado, esto es evidente en los dos estudios de caso por la heterogeneidad existente en el aula.

- *Enseñanza individualizada.*

Cabe destacar la importancia en esta realidad educativa de trabajar en pequeños grupos, así poder conocer mejor las necesidades específicas de cada alumno/a y potenciar su inclusión. Cuando un aula esta masificada el docente no puede dar respuesta a las diferentes necesidades del alumnado que conviven en ella. En cambio, si un aula tiene un ratio bajo, el maestro/a puede individualizar la enseñanza, de esta manera los alumnos/as se sienten más integrados y crean un vínculo de amistad más fuerte entre ellos/as, potenciando así el proceso educativo.

- *Potenciar el vínculo entre familias y escuela, y entre las diferentes familias.*

Hoy día toda escuela potencia los vínculos con la familia, pero de un modo muy lejano. Esto puede suceder por dos razones: La primera porque el docente no quiere acercarse a las familias, y la segunda porque las familias no quieren acercarse a la escuela, esta segunda razón puede ser solucionada cuando la primera no se da, pero cuando las dos partes están desinteresadas no se creará un vínculo.

Los docentes de la escuela unitaria necesitaban crear esta franja porque consideran que la familia ya estaba incorporada en la escuela. En cambio en la escuela de mayor riesgo de exclusión requiere romper esta barrera, esto se observó en docentes con estricto horario de tutorías a las familias, de otros que preferían flexibilizar estas atenciones. Apostamos por un intervención de la escuela en la localidad y en las familias, pero abriendo paso a la ampliación de la comunidad educativa, y es aquí donde la docencia se convierte en una formación para la vida, cotidiana más pública y privada. La creación de este vínculo es importante, porque los alumnos tienen a sus familias como primer agente social, y como referente. Si el docente trabaja con ellas y existe una confianza mutua entre los dos, podrá aconsejarlas y trabajar conjuntamente. Siendo esto necesario para que el alumno/a vea la escuela como un continuo de su vida y no como una parte separada de la vida familiar y extraescolar.

- *Acercamiento de la escuela a la sociedad que le rodea.*

Es de vital importancia establecer vínculos con la sociedad que rodea a la escuela, los docentes deben sentirse parte de ella y por consiguiente querer mejorar el ambiente en el que viven su alumnado. La escuela en ocasiones se desvincula de las personas, hoy día muchos docentes ven la escuela como su despacho, y ven la educación como su trabajo, no como una forma de vida. En ambos contextos se observan diversas formas de involucrarse los docentes en la vida social de los alumnos para poder potenciar su inclusión, para ello, algunos docentes participan y colaboran activamente con las asociaciones que actúan en el barrio, siendo aquí de crucial importancia su vocación.

La mayoría de las dificultades se dan por el desconocimiento de la realidad en la que vive su alumnado, por esto somos conscientes de que se deben mostrar y formar a los docentes en diversos perfiles profesionales, o formar en todos los perfiles posibles, dependiendo de cómo se gestiona la movilidad del profesorado. Es necesario visibilizar como en la escuela con mayor complejidad de inclusión, dos maestras decidieron colaborar en horario extraescolar con una asociación civil para apoyar a su alumnado con más dificultades, eliminando estas barreras con la sociedad.

- *Analizar los constructos sociales de estas realidades educativas*

Este parámetro fue una fuente inspiradora para trabajar los factores de exclusión social y desigualdad educativa. Y estamos en lo cierto de que hay que parar en cada gesto que hacemos, tanto docentes y discentes, instituciones educativas y organismos sociales, pero también, evitando la estigmatización que tienen los sectores minoritarios o cualquier característica que los separe del resto, favorecido por un asistencialismo así como la aculturación.

Ejemplos se observan en la dificultad de ayudar económicamente para que un alumno que no puede pagarse la excursión de clausura del curso, no se le pueda ayudar porque favorece un asistencialismo. La dificultad es cuando no se actúa, se paraliza la acción por

este constructo social y se evita un compromiso comunitario de apoyar a quienes no pueden hacer esta actividad o crear otra que pueda permitirse todo el alumnado.

- *Redes personales entre docentes*

Ha sido muy interesante constatar la red de apoyo entre docentes para “sobrevivir” en cada una de las realidades educativas. En la escuela unitaria pudimos observar tres centros que estaban conectados bajo el apoyo de una maestra que ya tenía 14 años en ese colegio unitario⁴, se fomentan encuentros por un cuidado del hacer y del ser maestra: Esto ha sido unánime porque compartir los Planes Educativos de Centro y Aula así como la dirección, no solo en el papel sino acompañarla con la práctica, es un factor de búsqueda de apoyos en docentes que ya habían pasado por esta fase, llenando un vacío de información referente a cómo llevar adelante una escuela unitaria. (Galván, Muñoz y Álvarez, 2013)

- *Alumnado responsable del cuidado del entorno comunitario y de la inclusión.*

En el ámbito educativo visibilizamos el apoyo de los propios compañeros/as en el proceso cotidiano. Es más factible en la escuela unitaria, porque la ratio es pequeña y ellos mismos dicen: “somos como una familia”, “me siento como en casa”, “me dejan hacer lo que me gusta”, “yo les enseño a los que son menores porque a veces está ocupada la maestra, me pongo así en la mesa y esto se hace así”.

Los recursos los comparten fácilmente en la escuela unitaria, si un alumno/a no tiene ordenador se apoya en otro y realiza el trabajo conjunto. Tiene la localidad servicios de Internet en la tarde, lo que permite compartir este servicio de la comunidad.

- *Formación permanente del profesorado.*

Los maestros de estos centros, en rara ocasión habían recibido formación específica para trabajar con esta realidad educativa, como consecuencia no disponían de un repertorio de

⁴ CEIP Miguel Hernández, La Gineta, Fortuna, Murcia.

estrategias para despertar el interés del alumnado. Algunos maestros optaban por realizar cursos para obtener respuestas a sus necesidades. Pero la mayoría de ellos dice que faltan casos prácticos con los que aprender, estos cursos son muy teóricos por regla general y no dan recursos para enfrentarte al problema. A pesar de esto ayudan a comprender la situación. A partir de la etnografía, desde le Practicum, diseñamos seminarios de debate entre docentes de estas realidades educativas para converger en los saberes, y evidenciamos una sed de visibilizar y compartir lo experiencial, tanto personal como profesional.

Conclusión

Consideramos que la exclusión social se ha medido en función del éxito o no del alumnado, así como del absentismo escolar. Pero es mucho más complejo que todo esto, destacando que el aprendizaje supone mucho más que la mera transmisión de conocimientos, dado que consideramos que las experiencias que se desarrollan en los contextos donde vive el alumnado, éste va mas allá. El aprendizaje tal como hemos podido observar en ambos centros, configura y contribuye a crear vida. La interacción con los otros, con otras personas, siempre produce aprendizaje, en la forma en la que se abordan o no las influencias del contexto y de la cultura.

Podemos así mismo destacar la falta de consideración que el mundo infantil y adulto da a los aprendizajes procedentes de la propia experiencia, o de la experiencia compartida, ya que se nos ha enseñado a través de la epistemología dominante a desconfiar de la propia experiencia personal necesitando en muchos caso de la tarea de que alguien ajeno, externo ponga de relieve la fuerza e importancia que tiene para la tarea educativa, el intercambio de saberes entre los distintos agentes de la comunidad educativa.

La percepción y vivencia del contexto y de la cultura produce y marca los distintos tipos y modelos de aprendizaje. Nos parece importante, apostamos y actuamos desde los

Practica de los Grados de Educación Primaria e Infantil, en la implicación de todos los participantes en el proceso educativo, a los agentes educativos y la comunidad educativa, en acciones conjuntas que favorezcan el cambio de estructuras en las que se limita el proceso donde se produce el aprendizaje, limitando con ello la libertad y la integración social presente y futura del alumnado de nuestros centros en desventaja social.

Bibliografía

Boud. C., Cohen, R., Walker, D. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narcea.

Castell R. (2004). Encuadre de la exclusión. En: S. Karsz *La exclusión: bordeando sus fronteras: Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.

Cerrato, A. (2012). Experiencias escolares de éxito para la inclusión. En P. Gutiérrez, R. Yuste y R. Borrero (coord.) *La escuela inclusiva desde la innovación docente*, pp: 84-126. Madrid: Los libros de la catarata.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Day, Christopher (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Díaz de Rada, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos*. Madrid: Siglo XXI.

Dietz, G. (2012). "Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa intercultural mexicana". *Revista de Antropología Social*. Nº 21, pp.63-91.

Escarabajal, A. (2013). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo.

Fernández, M. y Müllauer, W. (2009). *La integración escolar a debate*. Madrid: Pearson Educación.

Galván, L. (2012), *Enigmas y Dilemas de la Práctica Docente*. Octaedro: Barcelona.

Galván L., Muñoz P. y Álvarez M. (2013). *Los saberes docentes en la escuela multigrado. Un estudio etnográfico en México y España*. Ponencia en el III Congreso Internacional de Etnografía y Educación. Madrid. (En proceso de publicación).

García, F.J. y Granados, A. (2007). *Educación ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

Giné C. (coord.) (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.

Lucko, J. (2009). Rendimiento escolar e identificación latina como factores de segregación en Madrid. En M. Fernández W. Müllauer, (coords.). *La integración escolar a debate*. pp. 28-38. Madrid: Pearson Educación.

Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

Parrilla A. (2002). Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.

Parrilla A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de Pedagogía*. 331, 66-69.

Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Tardif, M. (2005) *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid. Narcea.

Zambrano, María (2007) *Filosofía y educación. Manuscritos*. Ángel Casado y Juana Sánchez- Gey (Eds.). Málaga, Ágora.