



VOL.22, Nº2 (Abril-Junio, 2018)

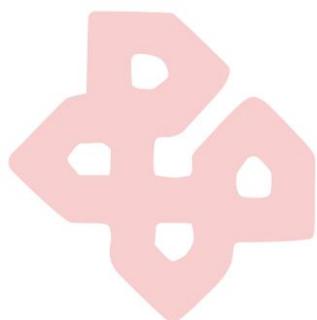
ISSN 1138-414X, e-ISSN 1989-6395

Fecha de recepción 11/03/2018

Fecha de aceptación 08/06/2018

EL VÍNCULO DE LA ESCUELA CON EL TERRITORIO: UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

The link between the school and the territory: an experience of educational inclusion



Josefa Lozano Martínez
Francisco Javier Ballesta Pagán
Irina Sherezade Castillo Reche
M^a Carmen Cerezo Máiquez
Universidad de Murcia

E-mail: lozanoma@um.es, pagan@um.es,
irinasherezade.castillo@um.es,
mcarmen.cerezo@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7830-5053>

Resumen:

Desde los principios de interculturalidad e inclusión la participación ciudadana y la vinculación al territorio de la escuela se consideran elementos clave para la gestión de la diversidad. El presente artículo recoge algunos resultados de un proyecto de investigación de ámbito nacional (1) que muestra una práctica educativa desarrollada en un centro de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia cuyo objetivo ha consistido en establecer la vinculación de la escuela con personas del Centro de Mayores del barrio a través de las narraciones de sus experiencias de vida al alumnado. Para ello, se ha utilizado como instrumentos de recogida de información la observación no participante y los grupos de discusión llevados a cabo a diversos actores. El análisis de resultados se ha realizado atendiendo a categorías, previamente definidas, que nos indican que existe una percepción positiva de la cultura colaborativa por parte de los sectores educativos participantes, que la práctica ha supuesto un enriquecimiento para todos, pues ha conllevado trabajar conjuntamente en el centro al tiempo que se ha resaltado en el alumnado la importancia de escuchar las historias de vida de las personas mayores y les ha acercado más a sus abuelos. Además, los logros han fomentado el compromiso ciudadano de mayor participación por parte de las personas del Centro de Mayores del barrio.

Palabras clave: *centro educativo, educación inclusiva, participación ciudadana, taller de la experiencia, vínculo con el territorio.*

**La Escuela incluida en el territorio: análisis de las estrategias de participación ciudadana desde la educación intercultural inclusiva. (EDU2013-46491-R). 2014-2016.*

Abstract:

From the principles of interculturality and inclusion of citizen participation and the link to the territory of the school are regarded as key elements for the management of diversity. This article contains some results of a research project at the national level that shows an educational practice developed in an Infant and Primary Education Center in the Region of Murcia, whose aim has been to establish the link between the school with people of the Center of the neighborhood through the stories of their life experiences for the students. To do this, it has been used as instruments for the collection of information discussion groups carried out a variety of actors. The analysis of results has been carried out according to pre-defined categories, which indicate that there is citizen participation and a positive perception of the collaborative culture on the part of the educational agents participants, while the desire and commitment to greater cooperation on the part of the older people, community agents from the social center of the neighborhood.

Key Words: citizen participation, educational center, inclusive education, link with the territory, workshop of the experience.

1. Introducción y justificación del problema

La idea de participación aparece ya en el concepto originario de escuela como comunidad educativa integrada por profesores, alumnos, padres de alumnos y miembros del entorno implicados en un proceso de perfeccionamiento humano (Lozano, Cerezo y Castillo, 2017; Parra, 2004; Escudero y Martínez, 2011). Y, por ende, una escuela intercultural e inclusiva ha de ser una escuela incluida en su territorio, es decir, una institución que forma parte como actor crítico del cambio social. En esa línea, diversos estudios y experiencias educativas contemplan profundas transformaciones a través de la cooperación entre la escuela y el entorno favoreciendo la mejora educativa y la emancipación social (Ainscow, 2001; Alonso, 2010; Echeita, 2008, Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013; Essomba, 2008; García y Villar, 2011; García, 2012; Gatt y Petreñas, 2012; Lozano, 2013; Lozano, Cerezo y Alcaraz, 2015; Muntaner, 2000; Sales, 2012; Traver, Sales y Moliner, 2010).

Sin embargo, para que se genere una escuela vinculada con su entorno, son necesarias grandes transformaciones en todo el sistema educativo, entendiendo que esas transformaciones se deben realizar en las políticas y normativas educativas, en el financiamiento, organización y funcionamiento de los centros escolares, en las actitudes y prácticas de los docentes, así como en los niveles de relación de los distintos actores; en definitiva, lo que se demanda es un modelo educativo diferente (Duk y Murillo, 2011) donde se favorezca la comunicación intercultural, intergeneracional y se compartan unos valores e intereses por parte de todos los miembros de la escuela (Susinos y Ceballos, 2012).

Desde estos posicionamientos, estimamos que en las estrategias de participación ciudadana en la comunidad es donde hay que situar muchos de los esfuerzos de mejora de la institución educativa y, por consiguiente, hay que extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o ciudad, como modo de hacer frente a los nuevos retos sociales. Como plantea Bolívar (2006, p. 120):

Ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo. Ante las nuevas formas de socialización y el poder adquirido por estos otros agentes en la conformación de la educación de los alumnos [...] la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible.

En los últimos estudios realizados, se ha hecho un especial hincapié en la importancia que tiene la vinculación de las organizaciones educativas con el entorno y con los agentes socioeducativos del territorio en relación al logro de la mejora y al desarrollo comunitario y socioeducativo (Muñoz, Rodríguez y Barrera, 2013). Desde los planteamientos de estos autores, se considera fundamental que todos los agentes implicados en la educación se unan en esfuerzos y compartan los recursos y los fines para que haya un progreso educativo en las comunidades

Como afirman Pérez y Mendez (2012, p.6) “en este proceso todos y todas (maestros, familiares, vecinas...) aprendemos y nos transformamos. Hemos descubierto el valor del diálogo igualitario al ponerlo en práctica”. En los estudios mencionados, si por un lado los familiares se han implicado en los proyectos educativos de los centros, también se ha comprobado una cooperación inversa, en la que los centros se involucran en las actividades sociales y culturales de su entorno, dinamizando la participación del alumnado y las familias para promover el desarrollo de la comunidad, de modo tal que el conocimiento de los docentes y los recursos de la institución educativa se ponen al servicio de la formación y del bienestar de los vecinos.

En esta línea se ha podido observar, que la participación del entorno en la escuela “es indicador de calidad y contribuye a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Muñoz, Rodríguez y Barrera, 2013, p.101). Por tanto, lo que se pretende actualmente es que exista una vinculación con el entorno, y así participen todos los miembros de la comunidad educativa para mejorar la escuela y el barrio. De cualquier forma, hay que tener en cuenta que, como afirman Lozano, Traver y Sales (2016, p.15):

Las relaciones entre la comunidad educativa y la escuela variarán de forma significativa en función de cómo defina cada centro lo que entiende por comunidad educativa, el grado de apertura y de relaciones con el propio territorio o las formas de participación y los elementos sobre los que participa.

Así, hay que apostar por un cambio en las formas de participación, teniendo en cuenta los beneficios que se pueden obtener si se unen la escuela y el entorno. Beneficios que son por una parte para la escuela, ya que el municipio puede contribuir de diferentes formas: “sensibilizando sobre las problemáticas educativas, reforzando la tarea de la escuela, facilitándole recursos y promoviendo colaboraciones interinstitucionales y coordinando y complementando los esfuerzos educativos que genera el municipio” (Muñoz, Rodríguez y Barrera, 2013, p.105). Pero

¿cómo se puede establecer una vinculación? Para Arostegui, Darretxe y Beloki (2013, p.190) “se trata de posibilitar situaciones que propicien la mayor participación posible de adultos significativos del entorno de la escuela y colaboren en la planificación o la puesta en marcha de actividades educativas y de proyectos”. Consiguiendo así, dar más coherencia a lo que se está transmitiendo y enfocando la enseñanza desde otro punto de vista, con herramientas que posibiliten la transformación también de sus propias vidas.

Por ello, en muchas ocasiones, como ha estudiado Dryfoos (2005) a partir del estudio de las necesidades de los alumnos y, principalmente en contextos de desventaja, las escuelas públicas en conjunción con otras organizaciones de su comunidad proveen al alumnado y a las familias de aquellos servicios que faltan (apertura de los centros fuera del horario lectivo, la realización de actividades culturales, etc.) lo que supondría un primer nivel de inserción. Otro nivel de participación mayor conllevaría una relación más inclusiva, donde todos los miembros de la comunidad son considerados como agentes de cambio, y la conjunción de las escuelas con la comunidad conlleva siempre, el desarrollo de las mismas. En esa segunda línea de mayor participación, se sitúa el proyecto INCLUD-ED (2011) que ha tenido como finalidad identificar qué acciones concretas contribuyen a favorecer el éxito en la educación y la inclusión social a lo largo de las distintas etapas de la enseñanza obligatoria, destacando que la participación de las familias y de la comunidad en la vida escolar es un elemento clave. En estas situaciones y como plantean Pérez y Méndez (2012, p.5): “incluso hemos avanzado un paso más. Los padres y madres pasan de ser ‘solo informados’ a ‘tomar decisiones’ mediante la participación en comisiones mixtas”.

Por ello, si efectuamos un análisis de la literatura científica sobre procesos participativos emprendidos desde un enfoque educativo intercultural e inclusivo se comprueba que la cultura colaborativa es un elemento clave que aumenta la autonomía de la comunidad educativa para gestionar el cambio hacia la idea de escuela eficaz para todos (Bolívar, 2006, 2008), que contempla profundas transformaciones a través de la cooperación entre escuela y entorno (García y Villar, 2011; García, 2012) y que favorece una identificación y sentido de pertenencia en los miembros de la escuela, generando percepciones de seguridad y justicia (Leiva, 2012; Quaresma y Zamorano, 2016). Por todo lo destacado queda claro que, para ofrecer una escuela inclusiva e intercultural, donde haya una vinculación con el barrio mediante una participación democrática, se ve la necesidad de realizar una serie de cambios en los centros de forma que la participación de toda la comunidad en la escuela se vea potenciada. Pero ¿cómo valorar la situación de un centro que desea favorecer dicho cambio? Con relación a esto existen diversos instrumentos que ayudan a determinar el grado de inclusión que presentan los centros escolares. Entre distintos instrumentos podemos destacar: el instrumento de evaluación Index for Inclusion (Ainscow y Booth, 2002); Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva Guía CEIN (Sales, Ferrández y Moliner, 2012) y ACADI (Arnaiz y Guirao, 2015). En estos instrumentos aparece la participación de las familias y la comunidad como indicadores de prácticas inclusivas.

Desde estos posicionamientos anteriores, nos planteamos en la presente investigación valorar si la participación de un colectivo de personas mayores del barrio en el centro educativo basada en el relato de sus historias de vida, de sus experiencias, de sus profesiones, etc. produce mejoras en los participantes desde la concepción de que la escuela incluida se materializa a través de la participación ciudadana y el vínculo de la escuela con el territorio. Para ello, hemos contemplado algunas categorías de evaluación de la Guía CEIN antes mencionada.

2. Método

2.1. Objetivos

El objetivo principal se centra en *valorar las mejoras conseguidas por parte de los participantes tras la vinculación entre la escuela y el barrio*, a través de una actividad desarrollada en el centro educativo con la participación y colaboración de las personas del Centro de Personas Mayores del barrio. Más específicamente, los objetivos a desarrollar en esta experiencia educativa son:

- Valorar si la participación de las personas mayores en el colegio es una red clave de generación de apoyo y colaboración.
- Fomentar en los agentes locales participantes un sentimiento de reconocimiento y valoración por su colaboración con la escuela.
- Incentivar el interés de los alumnos por las historias de vida de las personas mayores.

2.2. Diseño de la investigación

Para el desarrollo de la investigación se utilizó un diseño de estudio de caso único que se ha centrado más en el ámbito socio-educativo (Sabariego, Massot y Dorio, 2012) y contempla de modo sistemático y en profundidad, una realidad educativa. Por tanto, el estudio de casos nos ofrece la posibilidad de comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, en nuestro caso se trata de analizar una experiencia que se desarrolla en un centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de entidad pública, con la participación de una entidad social (Centro de Mayores del barrio) y la repercusión que dicha actividad conlleva para todos los agentes participantes (Martínez, 2007). Con estos talleres se muestra la colaboración establecida entre el centro, el equipo docente y una asociación local, ya que en la preparación y desarrollo de la actividad hay una cooperación y participación activa de todos los sectores implicados. Para ello en la práctica educativa se han conjugado factores tales como la concepción de la diversidad como valor, la presencia y la representatividad de la comunidad en la vida escolar, la presencia de un proyecto cultural y un liderazgo compartido, el desarrollo de redes de apoyo y colaboración y un compromiso con la transformación social. Estos factores, retomados de la Guía CEIN (Sales, Ferrández y Moliner, 2012) se han analizado, posteriormente, como categorías de estudio.

2.3. Contexto y participantes

El CEIP está situado en un barrio, muy cerca del centro comercial de Murcia. El nivel socioeconómico de sus habitantes es medio, está formado por asalariados y, actualmente, un porcentaje significativo de personas se encuentran en paro. El centro cuenta con un 30% del alumnado pertenece a familias inmigrantes y dos “Aulas Abiertas específicas” que escolarizan a alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Hay 30 alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE), y 20 están integrados en sus grupos de referencia.

Los participantes del estudio lo componen 50 alumnos de dos aulas de 5º nivel de Educación Primaria; los tutores de ambos cursos, la coordinadora de tramo que participa como apoyo en esta actividad; la directora del centro, dos madres, cuatro personas del Centro de Mayores del barrio y dos profesoras de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

2.4. Procedimiento

Es importante destacar la colaboración a través de seminarios de trabajo entre los docentes, equipo universitario y personas del Centro de Mayores, tanto en la formación inicial (impartida por el equipo universitario) sobre educación intercultural e inclusiva, participación colaborativa y atención a la diversidad como en el diseño y desarrollo de las distintas actividades. En dichas sesiones se tuvieron en cuenta las sugerencias que los docentes y agentes locales expresaron de experiencias anteriores de participación en el centro en otros talleres previos. En concreto, se demandaron más participación de las familias y efectuar prácticas curriculares de aula a través de grupos interactivos. Estas recomendaciones se aceptaron, como se puede comprobar, en el desarrollo del taller.

Mediante la realización de un taller los alumnos, en el salón de actos del centro educativo, han podido disfrutar de las experiencias de personas mayores que cuentan sucesos de su juventud, juegos de su época, profesiones que los alumnos del colegio desconocen, etc. En concreto, en esta ocasión y junto a dos participantes más, nos encontramos con el relato de un ex-piloto, quien habló a los alumnos sobre su formación en la Academia General del Aire, sus anécdotas y algunas pequeñas historias relacionados con su vida dentro de un avión.

Una de las claves del buen funcionamiento de esta actividad reside en la cantidad de recursos utilizados para llevarla a cabo. En el caso de la participación del ex-piloto, este trajo al centro un casco y el uniforme militar que utilizaba cuando estaba en activo.

Tras la realización de la actividad se formaron pequeños grupos interactivos donde, junto con uno de los adultos presentes, se debatieron algunas cuestiones relacionadas con lo planteado en la exposición. Tras ello, los portavoces de cada grupo comentaron lo recogido en sus conclusiones, de modo tal que todos conocieran los puntos de vista del resto de grupos. A partir de este momento se llevaron a cabo distintas actividades en el aula-clase. Merece destacar la recogida de relatos escritos

sobre experiencias de sus abuelos y otros miembros de la familia que complementaron las expuestas en el taller y que, a modo de libro, se encargaron de recopilar los docentes y el equipo universitario.

2.5. Instrumentos de recogida de la información y de análisis

Para recoger la información de esta experiencia, se llevó a cabo una observación no participante de la práctica educativa por parte del equipo de investigación de la universidad, y tras la experiencia desarrollada, se realizaron dos grupos de discusión, uno con docentes, familias y agentes comunitarios: personas del Centro de Mayores del barrio, y otro con seis alumnos seleccionados donde se han tenido en cuenta los criterios de representatividad del mismo tales como: diversidad de nacionalidades, de género y de grupos de nivel. A cada uno de los grupos de discusión se le plantearon una serie de cuestiones relacionadas con las dos dimensiones de estudio: participación ciudadana y vinculación con el territorio, y que respondían a las categorías prediseñadas sobre las cuales se pretendía investigar tales como: vinculación con el territorio, sentido de pertenencia, transformación social, redes de apoyo, cultura colaborativa, participación democrática y otras que se especifican posteriormente en las Tablas 1 y 3. Estas sesiones fueron grabadas en vídeo para poder ser, posteriormente, analizadas.

En la siguiente Tabla 1, a modo de ejemplo, se recogen algunas de las preguntas relacionadas con cada una de las subcategorías, que queríamos investigar. En este caso se presentan las cuestiones planteadas a los docentes, familias y personas mayores en el grupo de discusión tras la realización de la actividad. Para los alumnos fueron adaptadas para facilitar su comprensión.

Tabla 1

Algunas de las cuestiones relacionadas con las categorías para los docentes y los agentes comunitarios en el grupo de discusión.

Valores e intereses comunes	¿Cuáles son las finalidades de la actividad? ¿Te sientes identificado en ellas?
Sentido de pertenencia	¿Te sientes orgulloso de participar en este tipo de actividades del centro?
Reconocimiento diversidad	¿A través de esta práctica qué favorece la educación en la diversidad? ¿Y qué la dificulta?
Vinculación cultural territorio	¿El centro participa en la vida cultural del barrio? ¿Cómo?
Participación ciudadana	¿Participa el profesorado? ¿en qué, cuando, a iniciativa de quién?
Liderazgo compartido	¿Quién ejerce el liderazgo para el diseño y desarrollo de esta actividad en el centro?
Cultura colaborativa	¿Cómo se coordina el profesorado para llevar a cabo esta actividad? ¿Cómo se coordina el colegio con la persona que viene del Centro de Mayores?
Transformación social	¿Consideras que esta práctica facilita que la escuela sea un elemento dinamizador del barrio al incorporar a personas del Centro de Mayores a contar su experiencia?

Otro de los instrumentos que se diseñó para tal fin, fue una guía de registro de observación, donde diferentes miembros del equipo de investigación iban recogiendo los aspectos reflejados en la práctica que se consideraban de interés. Los observadores no participaban en la actividad, por lo que su función se dirigía solamente a contemplar la implementación de la actividad y se contó con varios observadores para evitar sesgos personales y tener distintas perspectivas. A continuación, se recoge, a modo de ejemplo, en la Tabla 2, la guía registro de observación de algunas de las subcategorías a estudiar.

Tabla 2
Algunos apartados de la guía de registro de observación

SUBCATEGORÍAS	PARÁMETROS DE REGISTRO	SI	NO	OBSERVACIONES
VISIÓN COMUNITARIA	¿La actividad favorece el desarrollo de una educación inclusiva e intercultural?			
	¿Existe un agrupamiento heterogéneo del alumnado? ¿Cómo esta agrupados?			
RECONOCIMIENTO DIVERSIDAD	¿La actividad aborda la temática de interculturalidad e inclusión?			
	¿La participación de los alumnos extranjeros o con necesidades educativas especiales en la actividad es igual a la del resto de compañeros?			
VINCULACIÓN CULTURAL TERRITORIO	¿Existe colaboración de agentes locales en la actividad? ¿Qué tipo de colaboración?			
PARTICIPACIÓN CIUDADANA	¿Las familias participan en el desarrollo de la actividad? ¿De qué forma?			
	¿El alumnado y profesorado participan en el desarrollo de la actividad? ¿De qué forma?			
LIDERAZGO COMUNITARIO	¿Existe colaboración entre las familias, alumnos, docentes y agentes locales en desarrollo de la actividad? ¿De qué forma?			
CULTURA COLABORACIÓN	¿La actividad esta desarrollada por un grupo de docentes y agentes locales que actúan de forma colaborativa? ¿Cómo se da esa colaboración?			
	¿Hay alumnado que participen en la actividad por iniciativa propia? ¿De qué forma?			

La validez de contenido de las mismas ha sido objeto de valoración por parte de expertos de universidades del País Vasco y Castellón, así como por otros docentes de centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia.

Con relación al análisis de la información recogida, a través de los registros de la observación en el aula y los grupos de discusión, se ha llevado a cabo un análisis de contenido del discurso de los participantes; usando una forma inductiva, para obtener unidades de significado, es decir, extrayendo del texto aquello que es lo más relevante. Es decir, se ha decidido dar sentido a la información textual recogida, plasmándola en unas categorías relacionadas con el objeto de estudio: el vínculo de la escuela con el entorno desde la participación ciudadana, como se ha fundamentado anteriormente. La información proporcionada por los participantes ha sido objeto de triangulación entre los distintos informantes.

En el proceso de categorización de los datos el pre-análisis y establecimiento de categorías previas se ha hecho por el equipo investigador, a partir de las definiciones teóricas de las categorías que aparecían en la *Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva*-Guía CEIN (Sales, Ferrández y Moliner, 2012) validadas por juicio de expertos. La primera separación de unidades de contenido sigue el criterio temático a partir de las cuestiones centrales del proyecto de investigación y que hemos denominado dimensiones: participación ciudadana y vinculación al territorio. La primera denominada “participación ciudadana” está referida a la posibilidad que se oferta de relación y participación de todos los miembros de la comunidad educativa y de los agentes externos, y la segunda relacionada con la “vinculación al territorio” trata de contemplar los lazos de unión, los proyectos compartidos, los apoyos mutuos entre la escuela y el barrio y los beneficios de esta unión. Para la categorización de los datos empíricos se tienen en cuenta los criterios de pertinencia y congruencia temática entre el contenido empírico y el marco teórico de la investigación. De esta manera, las categorías teóricas se enmarcan en cada temática con la siguiente distribución como se contempla en la Tabla 3.

Tabla 3
Unidades de contenido. Dimensiones y categorías

PARTICIPACIÓN CIUDADANA	VINCULACIÓN AL TERRITORIO
Valoración positiva de la diversidad	Vinculación con el territorio
Valores e intereses compartidos	Sentido de pertenencia
Comunicación intercultural	Transformación social
Ciudadanía crítica	Redes de apoyo
Liderazgo compartido o distribuido	
Cultura colaborativa	

La categorización se realiza seleccionando las citas literales de los datos empíricos siguiendo un proceso de codificación según la siguiente Tabla 4 de códigos:

Tabla 4
Codificación empleada en las citas literales

INSTRUMENTO	INFORMANTE
Observación: O	Alumnos: A
Grupo de discusión: GD	Maestros: M
	Directora del centro: D
	Familias: F
	Agentes comunitarios: AC
	Investigadores: I

3. Resultados

A continuación, presentamos los resultados de este trabajo recogiendo comentarios de los participantes y atendiendo a las categorías que sirvieron de base para realizar el análisis de los grupos de discusión y de los registros contemplados en las guías de observación. Siempre que se ha estimado de interés se han contemplado los comentarios de los distintos informantes: docentes, alumnado, personas del Centro de Mayores e investigadores universitarios con la finalidad de ir triangulando la información para las distintas categorías dentro de cada dimensión.

3.1. Dimensión: Participación ciudadana

Dentro de esta se contemplan seis categorías que describen cómo se define la relación y participación de todos los miembros de la comunidad educativa y de los agentes externos:

a) Valoración positiva de la diversidad

Se trata de reconocer la heterogeneidad del grupo de personas que forman parte de una comunidad educativa y valorar, de manera positiva, toda aquella diversidad que favorece una mayor cohesión. Como afirma un alumno en el grupo de discusión en esta práctica se tienen muy en cuenta a los alumnos con perfiles diferentes y con necesidades específicas de apoyo educativo:

[...] tenemos en mi clase personas diferentes entre comillas, que los respetamos igual, que hacen las mismas cosas que nosotros, los acogemos, y a veces resultan divertidas [...] (GD, A2).

Se valora, también, la diversidad cultural, ya que es un centro que, como ya se ha dicho, recibe a mucha población extrajera y la convivencia y el respeto es algo fundamental. Esa aceptación se favorece con actividades como ésta, tal y como lo expresa el mismo alumno entrevistado:

[...] a veces tiene que ver con nuestra cultura, que respetemos a otras personas, que no nos juntemos solo con personas que sean de nuestra misma

raza, que siempre vayamos buscando opiniones distintas, razas distintas, culturas distintas [...] (GD, A5).

En la actividad se ve reflejado el interés de los alumnos extranjeros y cómo los agentes locales lo entienden y lo valoran, tal y como vemos reflejado en los comentarios de una persona protagonista del taller:

[...] yo me he dado cuenta que sobre todo ecuatorianos, colombianos, para ellos es un paso distinto a su país, el cambio tan brusco incluso escolar, entonces ellos ponen mucho interés [...] (GD, AC3).

b) Valores e intereses compartidos

Son las actitudes, los valores y creencias que se explicitan y son aceptados por toda la comunidad educativa y que constituyen una cultura escolar determinada que influye en las formas de asociación, los modelos de relación, la organización de la escuela, y además en el sentido y la finalidad de la propia institución. Así comprobamos que con este taller se aprenden cosas que no se suelen contar diariamente, ni en las clases por asignaturas, tal y como lo transmite una de las docentes en el grupo de discusión:

[...] con el Taller de la experiencia lo que han descubierto nuestros alumnos es cómo jugaban, cómo se divertían antes sus abuelos, qué es lo que hacían antes cuando eran jóvenes, cómo era el trabajo que desarrollaban [...] (GD, M2).

Los alumnos, según los comentarios de los docentes, resultan asombrados y entusiasmados al escuchar las historias que los mayores cuentan, por lo que adoptan una actitud que propicia el desarrollo de la actividad y la consecución de los objetivos que se pretenden, al tiempo que luego lo transmiten a sus familias e influye en sus actuaciones.

[...] eso luego llevado a la casa es precioso. La experiencia que llevan, hace a muchos padres también recapacitar, reflexionar [...] (GD, M3)

Además, según comenta una de las docentes, otro de los valores que comparten se refleja en un clima de admiración e inquietud por parte del alumnado hacia las personas mayores:

[...] un respeto siempre. Porque yo al principio pensé, a lo mejor cuando lleguen van a estar diciendo: ¡mira, qué viene el abuelo este a contarme! ...; y luego compruebo que es abrir la boca para decir la primera palabra y les ves una mirada, un brillo... y nada más que ves levantar la mano para preguntar [...] (GD, M2).

El taller, según describe un alumno, consigue uno de sus objetivos a la perfección, ya que transmite unos valores que solo pueden interiorizarse escuchando y entendiendo a los mayores cuando cuentan sus experiencias:

[...] yo creo que sirve para que nosotros nos reflejemos en otras personas y no sólo veamos a las personas mayores como personas que están en el sofá viendo la tele todo el día. No, son personas vivas que siempre están haciendo cosas para los demás [...] (GD, A1).

c) Comunicación intercultural

Es aquella que engloba las interacciones comunicativas verbales y no verbales entre personas de diferentes culturas, de cara a conseguir así una convivencia integradora. Las docentes entienden que este taller favorece la comunicación de todos los alumnos y especialmente para aquellos de origen extranjero por las historias de vida que les preceden. Una de las maestras lo expresa del siguiente modo:

[...] también tenemos otra faceta, de los alumnos que tenemos inmigrantes, [...] una niña se levantó y les dijo: *yo quiero daros las gracias porque yo tengo a mis abuelos muy lejos y de alguna manera pues os tengo a vosotros de referente*. Las abuelas dijeron: *ven aquí y dame un abrazo, hermosa mía* (GD, M2).

Además, la comunicación intercultural en el centro se lleva a cabo siempre, tal y como afirma en el grupo de discusión una docente:

[...] cuando recibimos a alumnos nuevos, por ejemplo, alumnos que vienen de otro país [...] invitamos a los padres y nos hablan de su país. Hacen exposición, como es su cultura, sus tradiciones. [...] Lo solemos hacer. [...] para que el conocimiento de los países sea grande (GD, M3).

d) Ciudadanía crítica

Entendida como la transformación de la realidad mediante una reflexión previa donde se parta del problema, y donde se lleve a cabo un liderazgo compartido y se establezca un compromiso tanto con la sociedad como con ellos mismos.

El ejemplo más claro en este taller lo apreciamos en el comentario de los agentes locales, los cuales piensan que falta seguir dando pasos para poder avanzar:

[...] es una semilla que se ha plantado, pero si el siguiente no la riega y no hacemos que crezca para largo y no se divulga y se le da más publicidad pues... [...] (GD, AC1).

En otra ocasión en el grupo de discusión vuelve otro agente local a hacer referencia a la importancia de que se vaya más allá:

[...] siempre hemos luchado porque al centro se lo hemos dicho, al director, y en todos los sitios, de que esto no vale si no se divulga [...] (GD, AC2).

e) Liderazgo compartido

Consiste en un compromiso compartido, de ideas y esfuerzo, por parte de toda la comunidad escolar en el funcionamiento de la escuela, generándose un clima de trabajo en equipo. La razón de que se llevara a cabo este taller fue gracias a la oportunidad que se le brindó a una docente del centro que no formaba parte del equipo directivo, y se aprecia como la decisión no fue suya, sino que fue compartida, tal y como lo relata en el grupo de discusión una docente:

[...] fue a partir de Rosa que conocía a Juana [...] que es la encargada de todo esto, y entonces le dijo: ¿os importaría que fuéramos al colegio a contaros las experiencias [...]? Y entonces pues, Rosa lo vio muy interesante y dijo: “pues a mí no me importaría, voy a comentarlo con los compañeros. Luego se analizó por la comunidad educativa y se llevó a cabo [...] (GD, M1).

f) Cultura colaborativa

Entendida como el conjunto de valores, actitudes y creencias que forman las personas de un contexto, basadas en la participación igualitaria, democrática y cooperativa. La contribución a la cultura colaborativa, podría apreciarse en muchos momentos del desarrollo de la práctica del taller de la experiencia. Por ejemplo, cuando una de las personas mayores reconoce que hay empeño y dedicación por su parte:

[...] y mi tiempo libre he querido ocuparlo en algo tan bonito como transmitir los conocimientos y experiencias mías a través de un taller [...] (GD, AC4).

Por otro lado, se podría apreciar también el interés de los alumnos, contribuyendo a la formación de la cultura colaborativa, según ha recogido el investigador en el registro narrativo a través de la ficha de observación:

[...] durante el desarrollo de la actividad pudimos observar como los alumnos participaban de forma activa realizando preguntas, mostrándose muy interesados en las anécdotas e historias que se contaban, así como mostrando un gran respeto [...] (O, I).

Se puede decir, además que, tras esta experiencia, se ha creado una mayor implicación de las familias, como lo expresa una docente en el grupo de discusión:

[...] han venido abuelitas de nuestro mismo barrio, preguntando de qué centro de mayores eran las personas del taller de la experiencia para ir ellas, porque, también tienen experiencias y las quieren contar. Abuelitas nuestras de nuestros alumnos (GD, D).

3.2. Dimensión: vinculación con el territorio

El vínculo de la escuela con el territorio se refleja en el desarrollo de relaciones sostenibles y de apoyo mutuo, a través de las cuales se percibe un sentido

de aceptación, valoración e implicación recíproca entre la comunidad escolar y su entorno. Esto se refleja en cuatro categorías:

a) Vinculación con el entorno

Dicho sentido puede observarse en los comentarios realizados por los principales protagonistas de la actividad. Así comprobamos que las personas mayores del taller resaltan la unión que se crea entre el centro y el territorio. En unas ocasiones por la satisfacción que les produce la transmisión de sus vivencias a los alumnos del centro:

[...] esa convivencia que nosotros tenemos ahora con los niños; pues ahí está la gran satisfacción, ver cómo ayudamos, incluso a la gente, a que piense [...] (GD, AC1).

En otros casos porque se crea una relación que perdura fuera del centro escolar

[...] incluso [...] que te ven por la calle “Alfonso recuerdo lo del perro, “Alfonso lo del candil”, experiencias antiguas, entonces te saludan y eso tiene un valor extraordinario [...] (GD AC2).

Los docentes, al mismo tiempo, exponen que la práctica tiene muy en cuenta el entorno, el barrio, y piensan que favorece el contacto constante con él. Consideran que las actividades como el Taller de la Experiencia son necesarias y apropiadas para acercar el barrio al centro educativo y viceversa, tal y como queda reflejado en el siguiente comentario:

[...] el cole tiene que estar abierto al barrio, eso es fundamental, el colegio tiene que ser una parte del barrio, y cualquier actividad, de este tipo, o cualquier otro tipo de actividad, aunque sea jugar a los bolos, es importante, porque siempre hay un beneficio, para el barrio y para el colegio [...] (GD, M2).

Además, también se puede apreciar dicha vinculación, tal y como lo cuentan algunos alumnos entrevistados, en la participación en actividades del entorno por parte de la escuela:

[...] el día de San Antón se hace como un concurso de dibujos sobre la vida de San Antón o algo relacionado con él, conocemos su historia. También hacemos fiestas por el barrio, por ejemplo, al finalizar el curso hacemos una fiesta todos los del colegio aquí en este barrio (GD, A6).

b) Sentido de pertenencia

La consciencia de la vinculación emocional, histórica y cultural con la comunidad escolar y el entorno queda reflejada en el sentido de pertenencia de los implicados, es decir, la valoración positiva del vínculo que se crea. Una de las personas mayores lo expresa así en el grupo de discusión:

[...] le encuentro sentido, y al encontrarle sentido pues sí me siento orgullosa y creo que es interesante lo que estoy haciendo y sobre todo yo siempre he pensado que es una manera de colaborar y de aportar algo a los demás [...] (GD, AC3).

Y además hace que las personas mayores, que actúan como agentes locales, ubiquen los sentimientos que crean en sí mismos y en los demás:

[...] me siento satisfecho y agradecido y al mismo tiempo admirado por ellos [...] (GD, AC4).

Esto crea en los alumnos la visión de una escuela que merece la pena, tal y como lo expresa uno de ellos:

[...] me gusta mucho, nos traen alguna actividad siempre; a veces tiene que ver con nuestra cultura, que respetemos a otras personas, que no nos juntemos solo con personas que sean de nuestra misma raza, que siempre vayamos buscando opiniones distintas, razas distintas, culturas distintas [...] (GD, A5).

Una de las docentes también identifica esa vinculación emocional que se crea y lo relata de la siguiente manera:

[...] entonces ves que tienen esa nueva ilusión, y que están con una serie de amigos, de su misma edad, que vuelven a tener un nuevo proyecto y además ves la recepción que tiene eso en los críos, en los chavales, y que luego encima ese tiempo, esas vivencias se lo llevan los niños a sus casas, ven la importancia de lo que hacen, [...] (GD, D).

c) Transformación social

Entendida como un proceso de implicación comunitaria para mejorar la institución escolar en relación con su entorno, con la finalidad de que ésta logre sus ideales de justicia y equidad. La repercusión de la actividad en la transformación social del entorno queda manifestada en comentarios de los diversos agentes participantes, pero dicha repercusión, tal y como resaltan los informantes, queda limitada a un entorno más familiar y no de barrio:

[...] no hay una proyección de lo que nosotros vamos narrando hacia lo que es el pueblo no hay una proyección salvo si hay algunos padres que van y asisten y oyen y entonces pues si ellos comentan [...] (GD, AC4).

d) Redes de apoyo

Otro aspecto fundamental que destacar son las redes de apoyo creadas a través de la práctica, y que constituyen una dinámica de apoyo mutuo. Así, según un investigador en el registro narrativo, se puede ver la colaboración que se establece entre el centro, los profesores y las asociaciones locales:

[...] es trabajada en el aula antes y después de que ésta se produzca, puesto que los maestros han introducido a los alumnos y alumnas en las temáticas que han sido desarrolladas en cada una de las experiencias contadas por los abuelos que acuden al centro [...] (O, I).

También merece destacar, desde la percepción de las familias los beneficios de las relaciones de la comunidad educativa con el Centro de Mayores.

[...] tienen una nueva ilusión, están con una serie de amigos, de su misma edad, que vuelven a tener un nuevo proyecto común [...] (GD, F2).

4. Discusión

Esta práctica educativa ha favorecido el apoyo mutuo entre los diferentes agentes que conforman la comunidad educativa y social generando un proyecto compartido en beneficio de todos, tal y como se contempló en investigaciones previas (Echeita, 2008; Essomba, 2008; García y Villar, 2011; Lozano, Traver y Sales; 2016). Por otro lado, la participación de las personas mayores en el centro educativo crea entre el alumnado, los docentes y las familias un sentido de pertenencia común a su entorno, lo que lleva a establecer entre ambos colectivos una serie de valores, intereses y creencias compartidas (Sales, 2012; Traver, Sales y Moliner, 2010) que aporta beneficios para toda la comunidad educativa que la vincula con su entorno (Bolívar, 2008; Quaresma y Zamorano, 2016). Según los comentarios de los informantes se ha podido precisar que este tipo de participación de los agentes externos en el centro educativo potencia las relaciones con el barrio y permite ampliar las posibilidades de aprovechamiento del enorme potencial social de estas personas mayores, quienes disfrutan comentando sus experiencias y que fomentan el interés del alumnado por acercarse a sus abuelos y personas de la familia a las que le demandan, también, sus historias de vida, lo que ha propiciado la comunicación intergeneracional, compartir valores e intereses (Bolívar, 2006), el desarrollo comunitario y socioeducativo (Muñoz, Rodríguez y Barrera, 2013) y crear redes de apoyo (Echeita, et al., 2013).

Las valoraciones que aportan los propios alumnos y docentes sobre la intervención de las personas mayores nos indican el beneficio de la práctica que analizamos, pero conviene resaltar cómo el desarrollo del taller resulta de gran ayuda, no solo para el alumnado sino para los propios agentes comunitarios, quienes disfrutan al tiempo que se consideran valorados por el resto de la comunidad educativa participante. Tal y como lo podemos precisar en el siguiente comentario

[...] la satisfacción que recibimos cuando hacemos esto es tremenda, no tiene precio, por eso cuando uno hace algo tan bonito y te llena tanto ese es el fin, ver la alegría, la cara que los niños ponen cuando tú estás contando y has terminado y te aplauden como si fueras un artista de teatro y esas cosas pues te llenan [...] (GD, AC1).

De este modo, comprobamos cómo se da respuesta al objetivo de investigación planteado al tiempo que se recoge una experiencia con un enfoque de aprendizaje intergeneracional y de comunidad democrática, dando la voz al alumnado, a las familias, a los docentes y agentes comunitarios (Susinos y Ceballos, 2012) buscando una transformación social (Pérez y Mendez, 2012; Dryfoos, 2005).

En definitiva, debemos resaltar que esta actividad da respuesta al objetivo planteado de incentivar el interés de los alumnos por las historias de vida de las personas mayores, pues sirve para algo más que para transmitir conocimientos a los alumnos relacionados con antiguas costumbres, juegos, profesiones, etc., puesto que los alumnos del centro modifican la visión que tienen sobre sus abuelos, los cuales pasan a ser un libro repleto de historias que contar a sus nietos.

Además, se consigue que las personas que vienen de asociaciones del entorno del centro, en este caso el Centro de Personas Mayores, representen a la cultura que rodea al colegio, lo que ayuda a alumnos y familias extranjeras a conocerla, al tiempo que la actividad se convierte en un vehículo para mostrar las valiosas experiencias y conocimientos que estas personas han adquirido a lo largo de su vida. Sin despreciar, que este hecho favorece en el alumnado el respeto hacia las personas mayores y desarrolla la competencia emocional, fomentando, de este modo, el camino que nos lleva a una sociedad más democrática, tolerante, intercultural e inclusiva (García, 2012; Lozano, Cerezo y Castillo, 2017). Y, sin duda, a una transformación social a través de proyectos compartidos y redes de apoyo a través del conjunto de relaciones significativas que la comunidad educativa establece con el entorno (Sales, Ferrández y Moliner (2012).

Aunque la experiencia ha resultado muy enriquecedora, todavía queda por conseguir cotas mayores de vinculación, en la medida que la repercusión de la actividad en el entorno queda reducida, en muchos casos, a comentarios de los diversos agentes participantes, y por consiguiente limitada a un entorno más familiar y no de todo el barrio. Sería preciso, seguir ampliando más experiencias de este tipo en distintos niveles educativos del centro y comprobar si ello beneficia la vinculación de la escuela con el barrio, incorporando incluso a más agentes sociales del entorno para, como afirma Echeita (2004), fomentar y hacer sostenibles las transformaciones.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Booth, T. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alonso, C. (2010). Cases study: cultural diversity and school improvement. Good school practices. En P. Mata (Coord.) *Intercultural Education as a Project for*

Social Transformation. Linking theory and practice towards Equity and Social Justice (pp. 174-182). Recuperado de http://www2.uned.es/grupointer/revision_malta_inter_network_conference_proceedings_sept_2010.pdf

Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.

Arostegui, I., Darretxe, L. y Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art10.pdf>

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

Bolívar, A. (2008). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.

Dryfoos, J. (2005). Full-service community schools: A strategy - not a program. *New Directions for Youth Development*, 107, 7-14.

Duk, C. y Murillo, F.J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5 (2), 11-12. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2.html>

Echeita, G (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53.

Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>

Echeita, G., Simón, C. Sandoval, M., y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Editorial MAD.

Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.

Essomba, M. A. (2008). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela: 10 ideas clave*: Barcelona: Graó.

García, J. (2012). Transformación del entorno. *Comunidades de Aprendizaje. Escuela*, 8, 1-8.

García, J. y Villar, C. (2011). La aportación del proyecto de comunidades de aprendizaje a la transformación social y educativa de un barrio. La experiencia de La Estrella y La Milagrosa en Albacete. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 207-232.

- Gatt, S. y Petreñas, C. (2012). Formas de participación y éxito educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 50-53.
- INCLUD-ED Consortium (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas [colección Estudios CREADE, n.º 9]. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.
- Leiva, J.J. (2012). Aportaciones y reflexiones pedagógicas sobre educación intercultural: de la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 25(1), 57-75. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3943554>
- Lozano, J (2013). La comunicación Escuela-Familia ante la integración del alumnado extranjero. En E. Soriano (ed.), *Interculturalidad y Neocomunicación* (pp. 211-248). Madrid: La Muralla.
- Lozano, J. Cerezo, M.C y Alcaraz, S. (2015) *Plan de atención a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial
- Lozano, J., Cerezo, M.C. y Castillo, I.S. (2017) Workshop Experience: A means of fostering ties with the neighborhood in a school in the region of Murcia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 731 - 736
- Lozano, M., Traver, J.A. y Sales, A. (2016). La escuela en el barrio. Cartografiando las necesidades de cambio socioeducativo. *AULARIA, Revista Digital de Comunicación*, 2, 13-20.
- Martínez, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-19
- Muñoz, J. L., Rodríguez-Gómez, D. y Barrera-Corominas, A. (2013). Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno. *Perspectiva Educativa*, 52(1), 97-123. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4174392>
- Parra, J. M. (2004). La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas. *Tendencias educativas*, 9, 765-786.
- Pérez, J. y Méndez, Q. (2012). Una nueva relación entre entorno y escuela. *Comunidades de Aprendizaje. Escuela*, 8, 1-8.
- Quaresma, M.L. y Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 11(68), 275-298.

- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2012). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra, (Coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Sales, A. (2012). Creando redes para una Ciudadanía Crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 51-68.
- Sales, A., Ferrández, R. y Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Traver, J., Sales, A. y Moliner, O. (2010) Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3), 97-119.

NOTA: *Este artículo es un homenaje al profesor Juan Manuel Escudero, catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia- en su jubilación- con el que hemos compartido un largo tiempo de aprendizaje en el departamento y del que aprendimos que el valor de la investigación siempre ha de estar vinculada al compromiso social de la mejora educativa. Nuestra aportación quiere reflejar la admiración y estima que le tenemos por su saber y su talante personal que lo han convertido en un referente vivo y ejemplar para aquellos que hemos podido tenerlo cerca y aprender de su magisterio.*

Cómo citar este artículo:

- Lozano, J., Ballesta, F.J., Castillo, I.S. y Cerezo, M.C. (2018). El vínculo de la escuela con el territorio: una experiencia de inclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 207-226.