



Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad.

Redes de Colaboración.

Para pensar

A continuación, le presentamos una posible situación real de una escuela. Las tres opciones de respuesta reflejan algunas creencias que con frecuencia tienen nuestros compañeros y compañeras. ¿Con cuál de las ellas estás más de acuerdo? ¿Cuál es la que crees más común en la escuela donde trabajas?

En una escuela se ha organizado un seminario para poner en marcha algunas iniciativas que ayuden a mejorar la práctica docente. En concreto se está discutiendo si tiene sentido que haya dos profesores en un aula de estudiantes con problemas sociales. Esta propuesta suscita diferentes opiniones:

1. En vez de incorporar otro docente en el aula, lo más conveniente es facilitar a los profesores más tiempo para planificar bien sus clases y para formarse en estrategias de habilidades sociales.
2. Esta estrategia supone salir de la propia rutina. Podría ser útil para mejorar nuestra práctica poder observar cómo otro compañero maneja el grupo de alumnos.
3. Puede resultar incómodo que haya otro docente en el aula, pero tal vez podría considerarse la posibilidad de que estudiantes en prácticas o egresados colaboraran trabajando con estos alumnos, mientras el docente trabaja con el resto.

Colaboración del profesorado

La escuela como organización social es mucho más que un edificio, un mobiliario y un currículo; es sobre todo, **relaciones** e **interacciones** entre personas. El proceso de aprendizaje viene determinado por la **calidad** de esas relaciones que se establecen y por la **igualdad** de las mismas entre los distintos profesionales.



Condicionar los espacios y establecer tiempos para reunirse es requisito imprescindible para que exista colaboración. Fuente: Banco de imágenes del ITE.

La colaboración es una de las formas de apoyo sensible a las demandas que la atención a la diversidad plantea en los centros escolares. Así, distintos autores la han contemplado (ver la Tabla 1) como una de las condiciones más decisivas para construir una escuela para todos.

Porter (2005)	Ainscow (1995)	Moriña y Parrilla (2005)	Arnaiz (2003)	Echeita (2006)
Estrategias educativas múltiples en una clase (enseñanza a niveles múltiples).	Liderazgo consensuado y compartido.	Liderazgo pedagógico.	Los centros se tendrían que comportar como Comunidades de	Profesional reflexivo, crítico, estratégico.

			aprendizaje.	
Rol diferente al que tradicionalmente suele tener el profesor especialista basado en apoyar la diversidad. No consiste en ofrecer exclusivamente apoyo a los Alumnos con Necesidades Especiales.	Compromiso con toda la comunidad educativa, creando actividades para implicar a alumnos, padres y profesores.	Implicación de la comunidad educativa.	Profesor reflexivo, consciente de que más que un técnico es un intelectual consciente de las dimensiones éticas de la profesión.	Profesionales comprometidos que valoren y asuman la responsabilidad de todos los alumnos del aula.
Desarrollo de servicios para el alumno (ocio, fisioterapeuta, logopeda...) dentro de la escuela.	Apoyo centrado en la escuela: reutilizando los recursos y apoyos humanos, materiales y financieros del propio centro, creando redes naturales de apoyo.	Apoyo externo al centro, pero en el que los especialistas se comporten como un miembro más del centro, conviviendo para ayudar a promover procesos de mejora.	Ajuste de la programación del aula para crear las condiciones necesarias que permitan la integración de todos los alumnos.	Estructuras organizativas sistémicas.
Grupos colaborativos de profesores para la resolución de problemática escolar.	Establecimiento de trabajo colaborativo entre profesores, alumnos y padres.	Colaboración entre el profesorado	Apoyo dentro del aula mediado por los profesores.	Establecimiento de redes de apoyo y colaboración (profesionales, alumnos, comunidad).

Tabla 1: Condiciones para la inclusión educativa según diferentes autores. (Sandoval, 2008)

Hay tres aspectos básicos que hay que conocer para definir «apoyo» desde un marco inclusivo. En primer lugar, el apoyo no es ni ha de ser concebido como algo ajeno o externo a la vida del aula. En segundo lugar, el principio básico para el desarrollo del mismo es el apoyo al **aula**, más que al alumno. En tercer lugar, el apoyo no puede convertirse en un elemento penalizador de determinadas situaciones y alumnos. Muchas veces los apoyos han desempeñado la función de separar a los alumnos «normales» de los «problemáticos», centrando así el apoyo en este grupo de alumnos.

Por tanto, el apoyo desde un marco inclusivo no se plantea como un apoyo experto ni prescriptivo, sino por el contrario, promueve la **indagación**, la búsqueda conjunta de soluciones, el diálogo y la confrontación entre profesores en la escuela. **Dyson** (2000) denomina a esta concepción como el **apoyo crítico**. La principal característica del mismo es que parte de la deconstrucción y el cuestionamiento de cualquier práctica en curso, tanto en sus asunciones éticas, como políticas, pedagógicas, etc. y se preocupa del análisis de las **alternativas** que se rechazan así como de aquellas por las que se toma partido.

Pero... ¿cómo puede articularse ese apoyo? ¿Cómo puede en la práctica convertirse el aula en una comunidad de apoyo?

Strully y Strully (1990) plantean algunas formas básicas de conducir el aula hacia las «redes naturales de apoyo» avanzando así hacia aulas que aceptan y usan positivamente las diferencias entre alumnos. Esto supone plantear la enseñanza contando con los propios **alumnos como apoyo**: los sistemas de aprendizaje en grupo cooperativo, los sistemas de aprendizaje apoyados en las tutorías entre compañeros (**Ovejero**, 1990; **Pujolas**, 2001) así como la creación de comunidades y redes de ayuda entre compañeros tanto entre profesores (véase por ejemplo **Parrilla y Daniels**, 1998) como alumnos (**Snow y Forest**, 1987).

Cuando, por circunstancias diversas, los maestros no podemos manejar las emociones negativas que surgen como consecuencia de las dificultades de nuestro quehacer cotidiano, puede aparecer estrés, desesperanza o el inmovilismo en general, un descenso del nivel de tolerancia e implicación personal del profesorado ante cualquier situación que suponga afrontar nuevos retos o desafíos.



El compañerismo y la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa es fuente de emociones positivas. Fuente: Ministerio de Educación.

Entre los elementos centrales de algunas de las estrategias que están resultando más útiles para superar el clima de tensión que al respecto se viven en muchas escuelas, están aquellos que inciden en la creación de más Amplias y mejores **relaciones de interdependencia** entre iguales. La única estrategia que puede conducir a una logro satisfactorio es la de que el profesorado y los centros escolares sean capaces de tejer una especie de red de apoyos y colaboraciones con los propios compañeros, con los alumnos y sus familias, con otros centros escolares, con otras instituciones o servicios de carácter sociosanitario que, antes o después, también inciden en la respuesta a las necesidades del alumnado (Daniels, 2005).

Amplía



Red institucional:

Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE) constituida por los Ministerios o Secretarías de Educación de los países iberoamericanos



Red de instituciones-familias:

Red Latinoamericana De Organizaciones No Gubernamentales De Personas Con Discapacidad Y Sus Familias (RIADIS) que es una red conformada por organizaciones de personas con discapacidad de 19 países de América Latina y El Caribe.



Cuando se logra tejer y mantener de forma eficaz esas redes - una tarea sin lugar a dudas difícil y para la cual tenemos todavía mucho que aprender (Daniels, 2005) -, éstas cumplen una función básica: la de aportar seguridad emocional y bienestar a los docentes, ya que les ayuda a crear sentimientos de pertenencia, de identificación y, muy importante, de competencia o de capacidad para dar respuesta a las necesidades de un alumnado diverso en el marco de una profesión compleja.



Posibles redes para llevar a cabo los cambios educativos (Parrilla, 2004)

Condiciones para el trabajo colaborativo

El establecimiento de relaciones de colaboración y ayuda pretende construir «relaciones auténticas» no sólo entre profesores sino también entre el alumnado. Esto se consigue cuando los profesores demuestran una **consideración positiva** hacia todos los alumnos; cuando se comportan en sus clases de manera que muestran coherencia y **justicia**, al tiempo que crean **confianza**; cuando comprenden y muestran que la comunicación con los alumnos supone tanto escuchar cómo hablar y cuando hacen de sus clases lugares en los que los alumnos y alumnas pueden experimentar sin temor a ser castigados.

En efecto, no todos los métodos cooperativos se estructuran de igual forma, pero todos ellos ponen de manifiesto la necesidad de confluencia de varios **factores**, sin los cuales difícilmente se encontrarán los efectos positivos recogidos en la literatura.

1. El primero es la necesaria existencia de una **tarea y un reconocimiento grupal**; dicha tarea debe ser no simplemente la de hacer algo en común, sino la de **aprender algo como grupo** (de acuerdo con los objetivos y contenidos educativos que en cada caso se prevean).

2. El segundo factor determinante, y con frecuencia olvidado en muchos intentos de trabajo cooperativo, que por ello fracasan, es la **responsabilidad individual**. Es decir, el éxito del trabajo grupal debe descansar en el hecho y la necesidad de que todos los miembros del grupo aprendan, y no sólo en la posibilidad o situación de que sólo algunos aprendan o que sólo éstos hagan por todos la tarea propuesta (que es, por otra parte, la crítica fácil y superficial que los detractores del trabajo grupal tienen siempre dispuesta).

