



Nº Extraordinario (Julio, 2017)

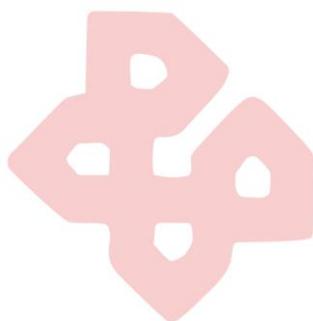
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 03/03/2016

Fecha de aceptación: 19/09/2016

## REDES DE COLABORACIÓN ENTRE ESCUELAS INGLESAS PARA LA MEJORA DE LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA

*Networks collaboration between English schools to improve socio-educational inclusion*



*Cecilia M<sup>a</sup> Azorín Abellán*

*Universidad de Murcia*

*E-mail: [cmaria.azorin@um.es](mailto:cmaria.azorin@um.es)*

### Resumen:

*El objetivo de este artículo es reflexionar sobre cómo pueden las escuelas superar sus barreras para ser más inclusivas y responder eficazmente a la diversidad del alumnado mediante la involucración en redes de colaboración con otras instituciones del mismo ámbito geográfico. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio de casos de naturaleza descriptiva en el que han participado tres escuelas inglesas que mantienen alianzas con otros centros educativos del entorno con los que han establecido redes de apoyo. La información derivada de las entrevistas realizadas al personal directivo, docente, administrativo e investigador ha sido analizada con el software Atlas.ti 7. Los hallazgos indican que las escuelas necesitan, entre otras cuestiones, disponer de un respaldo político que favorezca el desarrollo de la inclusión dentro y fuera de las aulas, crear redes de colaboración con las escuelas vecinas que permitan compartir experiencias y recursos, y abrir sus puertas a la comunidad local para un mejor aprovechamiento del capital social.*

*Palabras clave: redes, colaboración, inclusión.*

**Abstract:**

*The aim of this paper is to review how schools can overcome barriers to be more inclusive. Further this work examines ways in which schools in the same geographical area can use networks of collaboration to achieve student diversity. Case studies from three English schools which have already established networks with other schools are presented. Data has been collected by interviewing, leadership teams, teachers, administrative staff and researchers. This data has been analyzed using Atlas.ti 7 software. The findings indicate that schools need, among other things: a) to have a political support to develop inclusion inside and outside of the classrooms, b) to create networks with neighbouring schools for sharing experiences and resources and c) to open their gates to the local community for a better use of social capital.*

**Key Words:** *networks, collaboration, inclusion.*

## 1. Introducción<sup>1</sup>

“What Manchester does today, the rest of the world does tomorrow” (Ainscow, 2015b, p. 170). Con esta frase termina uno de los últimos libros de Mel Ainscow, reconocido experto en educación inclusiva cuyas ideas inspiran el trabajo de los profesionales que se dedican a este campo de estudio. Mánchester es considerada una de las principales librerías del mundo, de sobra conocida por su elevada aportación de calidad a la comunidad científica en múltiples disciplinas; metrópoli de numerosas lenguas, etnias y religiones que convergen en un mismo punto; lugar que otorga al visitante la oportunidad de aprender de las diferencias en un ambiente que verdaderamente responde al término “diversidad”; y fuerza motora que impulsa el cambio en el ámbito escolar con innovadoras prácticas que marcan tendencia. En consecuencia, las lecciones aprendidas durante el viaje realizado a esta cuna del conocimiento bien merecen ser expuestas en un documento. A este respecto, son muchas las enseñanzas que surgen en la travesía de una estancia de investigación por tierras inglesas. A lo largo del texto, se irán desgranando ideas en torno a los siguientes aspectos clave: 1) la idea de inclusión educativa y social, 2) las reformas educativas de la política inglesa, 3) el papel de la comunidad en la escuela y 4) las redes de colaboración inter-centros.

En primer lugar, el concepto de inclusión tiene que ver con todos los estudiantes, tengan o no necesidades educativas especiales (NEE), con las barreras que éstos experimentan en el entorno educativo y social, y con las formas de marginalización, exclusión y bajo rendimiento a las que pueden verse expuestos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). A la luz de estos planteamientos, la filosofía inclusiva trata de aumentar la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje; reducir su exclusión del currículo y de las comunidades locales en las que se ubican las escuelas; reestructurar las culturas, políticas y prácticas que los centros educativos han de asumir para responder más eficazmente

---

<sup>1</sup> El contenido de este trabajo forma parte de una estancia de investigación de tres meses disfrutada por la autora del artículo durante el curso escolar 2014-2015 en el *Centre for Equity in Education* de la Universidad de Mánchester bajo la supervisión del profesor Mel Ainscow.

a la diversidad; y velar por la presencia, la participación y el logro de todo el alumnado (Ainscow, Booth y Dyson, 2004). La inclusión es, por tanto, un enfoque centrado en la capacidad de las escuelas para mejorar la respuesta que ofrecen a los estudiantes (Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2007). En esta dirección, gran parte de los artículos producidos en este campo abogan por: remover las barreras estructurales entre diferentes grupos de estudiantes y profesorado; dismantelar los programas, servicios y especialistas separados; y desarrollar enfoques pedagógicos más constructivistas y cooperativos que permitan aprender juntos (Dyson, Howes y Roberts, 2002).

Por otro lado, la inclusión educativa no es posible si al mismo tiempo no se trabaja por una inclusión a escala social. Más allá de las puertas de la escuela, existen asuntos sociales (pobreza, desempleo, vivienda precaria, inadecuado cuidado de la salud, familias rotas o desestructuradas) que perpetúan las desventajas. Además de mejorar las escuelas, también deben introducirse mejoras en los servicios de la comunidad local (transporte, vivienda, acceso a servicios públicos relacionados con la sanidad, la educación y las prestaciones sociales, entre otros). Inevitablemente, los sistemas educativos tienen la responsabilidad de identificar y de responder a un gran rango de dificultades. De hecho, es en la arena de las sociedades plurales de hoy día donde la inclusión adquiere mayor auge y significación. De este modo, el término inclusión ha de ser entendido como una mejora educativa y social, pues según venimos defendiendo no puede darse la inclusión educativa sin tener en cuenta la esfera social. Continuando con este discurso, en el debate acerca de la educación persiste la concepción de inequidad en la distribución del poder, de los privilegios, de las elecciones y de las oportunidades. Estos patrones indican a su vez importantes diferencias en las experiencias de grupos particulares según la clase social, la etnia, el género y la localización geográfica, factores diferenciales que pueden influir enormemente en las trayectorias de vida (Bottrell y Goodwin, 2011). A pesar de ello, se afirma que las escuelas pueden cambiar el mundo, un mensaje optimista y esperanzador que refleja, en esencia, el poder de la educación como elemento emancipador que transforma vidas (Sapon-Shevin, 2010). La inclusión exige responsabilidades a todos los niveles (micro y macro), no solo por parte de las escuelas sino también por parte de las comunidades, de los servicios públicos y de la ciudadanía en general. Un ejemplo de esto son las ABIs “Area-based initiatives”, iniciativas lideradas por el gobierno inglés para ofrecer recursos adicionales y flexibilidades profesionales a las comunidades en mayor desventaja (Kerr, Dyson y Raffo, 2014). Este tipo de propuestas implican un compromiso real cuyo propósito es compensar las desigualdades entre unas poblaciones y otras (Dyson y Kerr, 2011). En síntesis, la inclusión es un debate que avanza hacia una ciudadanía capaz de crear y sostener un tejido socioeducativo más equitativo, aunque es imprescindible que exista apoyo político para poder afianzar estas prácticas.

En segundo lugar, merece ser destacado el intento de los distintos gobiernos ingleses por mejorar la educación pública. Desde finales de los años ochenta, en el mapa político de Inglaterra ha habido una serie de gobiernos que han hecho de la educación un objetivo principal. Si bien, laboristas y conservadores introdujeron

una serie de cambios en el panorama escolar que derivaron en una fuerte competición entre las escuelas. Esto desembocó en la denominada rendición de cuentas (accountability). La finalidad de los nuevos aires neoliberales fue elevar los estándares de la educación estatal. La mejora de los centros educativos supuso una reforma masiva en la que se incrementaron los test y los exámenes. Sin embargo, la otra cara de la moneda la protagonizaron los jóvenes que abandonaron la escuela y vieron marginalizadas sus posibilidades de futuro sin ningún tipo de cualificación. Este devenir político creó un caldo de cultivo poco propicio para la inclusión, moviendo a las escuelas por valores competitivos y, en ocasiones, excluyentes. Evidentemente, la hoja de ruta política se caracterizó por la búsqueda de la excelencia y la promoción de los estándares, hecho que tuvo consecuencias negativas para la inclusión debido a la creación de un peligroso sistema selectivo. Así, de manera paulatina aparecieron las fuerzas del mercado en el terreno educativo con la finalidad de aumentar el rendimiento. De forma paralela, el incremento de la autonomía en las escuelas y de la competición fueron las estrategias centrales de la mejora (O'Shaughnessy, 2012).

Unido a ello, surgió en este escenario un mecanismo sistemático de inspección, cuya misión principal fue el cumplimiento de las políticas prescritas. Actualmente, la *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (OFSTED) es el organismo encargado de inspeccionar la educación en Inglaterra. Se trata de un servicio gubernamental que tiene como propósito mejorar los estándares de la práctica y la calidad de la educación. Las inspecciones abarcan a escuelas y centros educativos que pertenecen parcial o totalmente al Estado. También lleva a cabo la emisión de informes públicos y la gestión de una asesoría independiente. Del proceso de inspección se derivan cuatro puntuaciones posibles: 1) *destaca* (outstanding), 2) *bien* (good), 3) *necesita mejorar* (requires improvement) y 4) *suspenso* (inadequate). Inexorablemente, estas inspecciones han generado notables tensiones en el día a día de las escuelas inglesas (Montero, 2006).

En tercer lugar, es interesante el revalorizado papel que están adoptando las comunidades. Las nuevas tendencias y líneas de investigación sobre inclusión apuntan a un papel más activo de la comunidad en la escuela (Álvarez y Puigdemívol, 2014; Azorín, 2016; Simón, Giné y Echeita, 2016). Actualmente, se están desarrollando reformas en los sistemas educativos que están siendo lideradas desde las comunidades. Por su parte, Fullan y Boyle (2014) entienden que la comunidad ha de ser la principal protagonista del cambio educativo. En esta línea, la estrategia local de las escuelas se basa en la colaboración, en el esfuerzo por abrirse a la comunidad y en el apoyo a otros grupos, servicios y organizaciones que participan asiduamente en la vida escolar. De este modo, se está reconsiderando el rol de las autoridades locales, ya que la mejora puede ser conducida por las escuelas en colaboración con las organizaciones comunitarias del entorno próximo. Así pues, no puede concebirse la colaboración como bastión para el desarrollo de una escuela inclusiva sin la coordinación de estrategias locales. Por tanto, deben desarrollarse lazos de unión entre las escuelas con sus comunidades y con las escuelas vecinas, aspectos en los que profundizaremos más adelante.

Siguiendo con el concepto de comunidad, el término “community schools” está dando lugar a un nuevo rol en los centros educativos ingleses que se acogen a esta vanguardia. Se trata de escuelas que amplían su horario formal para trabajar con las familias y con la comunidad local (Cummings, Dyson y Todd, 2011). Una escuela comunitaria (también denominada “extensiva”) tiene un horario flexible (abre durante el día, la noche, los fines de semana) e incluye actividades para los estudiantes, para las familias y para la comunidad en su conjunto. Este enfoque se asemeja al concepto de escuela sin muros que se propone en la literatura, en el que la familia es bienvenida y ejerce un rol activo en la vida comunitaria escolar (Santos-Guerra y De la Rosa, 2013). De *facto*, la mayoría de estos centros en el Reino Unido ofertan clubs deportivos, educación de adultos y construyen puentes entre el alumnado, las familias y los profesionales de servicios médicos y sociales (Dyson y Todd, 2011). Esta nueva forma de hacer escuela incluye la promoción del proyecto local y su conexión con otras organizaciones musicales y culturales mediante convenios con los teatros, periódicos de difusión, televisión y emisoras de radio, cine, etc. Un reflejo de ello son los proyectos educativos con vocación comunitaria que se están desarrollando en España, con la puesta en marcha de redes que caminan hacia la inclusión educativa y social, y a su vez, apuestan por el impulso de lo local (Parrilla, Muñoz y Sierra, 2013). En definitiva, la esencia que emana del contexto inglés es que los centros educativos no tendrían que limitarse exclusivamente a enseñar a los estudiantes en las clases, sino que deberían abrir fronteras e involucrarse de una manera activa con las familias y con sus comunidades.

En cuarto lugar, el rol de las escuelas en la sociedad está cambiando debido a las nuevas formas de entender las relaciones entre el Estado, las instituciones y las comunidades. Por consiguiente, el apoyo entre escuelas es una corriente al alza en el *argot* inglés, escenario en el que se consolidan las redes y se forman alianzas para la colaboración entre centros educativos (Deppeler y Ainscow, 2016). Esta nueva manera de relacionarse, propicia que las escuelas aprendan de las diferencias. Precisamente, existen evidencias empíricas acerca de los buenos resultados obtenidos por escuelas que participan en redes educativas y proyectos locales de mejora (Arnaiz y Azorín, 2014; Arnaiz, Azorín y García, 2015). Cada vez hay más coaliciones formadas por escuelas, familias, comunidades y otros agentes (Bal, Kozleski, Schrader, Rodríguez y Pelton, 2014). Estas asociaciones apuestan por la colaboración e investigación en red, lo que permite compartir experiencias, generar conocimiento y estimular nuevas formas de pensar acerca de cómo responder a la diversidad del alumnado y cómo hacer que las escuelas sean más inclusivas (Ainscow, 2015a; Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2016; Miles y Ainscow, 2011).

En el viaje hacia la inclusión, la “Ecología de la Equidad” propuesta por Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012b) concluye que los cambios deben darse desde dentro de las escuelas, entre las escuelas y más allá de las escuelas. Por tanto, algunas de las metas que persigue la organización de redes entre escuelas son trabajar con los colegas de otras instituciones para fomentar nuevas uniones, promover cauces para la colaboración y enlazar los recursos comunitarios del entorno (Mulford, 2007). Asimismo, las posibilidades que ofrece el trabajo en red tienen que

ver con el establecimiento de apoyos entre pares (otras escuelas), el enriquecimiento de compartir y comparar información, la ampliación de los recursos y el desarrollo de acciones conjuntas (Chapman y Sammons, 2013). La colaboración, *per se*, brinda a las escuelas nuevos modos de trabajar. En la investigación realizada por Iranzo, Tierno y Barrios (2014) se hace referencia al intercambio de experiencias inter-centros y a la valoración positiva del trabajo en red como algo que ayuda a: conocer diferentes puntos de vista ante problemas similares; mejorar la comprensión sobre el propio contexto educativo que comparten las escuelas participantes; y analizar y reflexionar acerca de otras realidades. Estas autoras concluyen que, respetando la autonomía de cada centro, las redes de colaboración entre escuelas facilitan el impulso de proyectos con puntos comunes capaces de redundar en una mejora mutua para la zona. En esta línea, los profesionales recomiendan la creación de redes geográficamente cercanas en una misma área local para compartir los recursos del entorno y desarrollar procesos de colaboración entre las escuelas vecinas (Muijs, Ainscow, Chapman y West, 2011). En última instancia, es reseñable la investigación sobre redes de apoyo comunitario y social en el marco de una educación inclusiva, así como la colaboración y la búsqueda de alianzas más allá de las puertas de la escuela, una constante en la literatura de la última década que respalda el interés de este objeto de estudio (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012a; Chapman, 2008; Chapman y Hadfield, 2010; Chapman y Muijs, 2014; Dudley, 2012; Echeita, Monarca, Sandoval, Simón, 2012; Katz y Earl, 2010; Moolenaar, Slegers y Daly, 2012; Muijs, 2015; Muijs, West y Ainscow, 2010). Por tanto, la finalidad del trabajo que se presenta es reflexionar sobre cómo pueden las escuelas superar sus barreras para ser más inclusivas y responder eficazmente a la diversidad del alumnado mediante la involucración en redes de colaboración con otras instituciones.

## 2. Método

Teniendo en cuenta el objetivo propuesto, se consideró pertinente realizar un estudio de casos de naturaleza descriptiva (Álvarez y San Fabián, 2012). Sin ánimo de representatividad ni de generalización de los resultados, la intencionalidad fue presentar una propuesta innovadora para la comunidad educativa, como son las redes *inter-centros*.

### 2.1. Participantes

Los participantes son los informantes de tres escuelas inglesas que mantienen alianzas con otros centros educativos del entorno con los que han establecido redes de apoyo para la mejora de la inclusión, cuya distribución se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1  
*Distribución de los participantes*

Escenario 1	Escenario 2	Escenario 3
2 Investigadores	2 Investigadores	2 Investigadores
1 Administrativo	2 Administrativos	1 Administrativo
4 Docentes	2 Docentes	3 Docentes
3 Directivos	1 Directivo	3 Directivos
(Total 26: 6 investigadores, 4 personal de administración, 9 docentes y 7 directivos)		

A continuación, se aporta una breve reseña sobre el contexto de los centros objeto de estudio.

- 1) *Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP I)*: fue valorado en su última inspección por la OFSTED con la puntuación de Good. Es un centro multicultural que escolariza a estudiantes que provienen de barrios en los que se han asentado diferentes minorías étnicas. Hay un 50% de alumnado de Pakistán, un 20% de Bangladés y un 30% mixto -europeos y no europeos- (España, Armenia, China, África, Italia y Marruecos), de los que muy pocos son británicos. En total se hablan 26 lenguas. La escuela se ubica en un área deprimida en la que hay una altísima inmigración y gran parte del alumnado proviene de familias en desventaja socioeconómica. Este centro escolariza a niños y niñas de 3 a 11 años, cuenta con 3 líneas (5-7, 7-9, 9-11 años) y 609 estudiantes.
- 2) *Centro de Educación Especial (CEE)*: recibió en su última inspección la mayor puntuación posible (Outstanding). Ofrece enseñanza a 72 estudiantes con edades comprendidas entre los 4 y los 11 años, en su mayoría de procedencia británica. Es un centro exitoso, catalogado como Escuela Bosque (Forest School).
- 3) *Centro de educación Infantil y Primaria (CEIP II)*: obtuvo la puntuación de Good en su inspección más reciente. Escolariza a alumnado de 3 a 11 años, dispone de 3 líneas y tiene un total de 570 estudiantes. Solo un 15% del alumnado es británico, el resto pertenece a grupos étnicos minoritarios procedentes de Pakistán y África. Es una escuela que está ubicada en un entorno deprimido de Mánchester y hace frente a una dura realidad social.

## 2.2. Procedimiento

Las tres escuelas fueron proporcionadas por investigadores del *Manchester Institute of Education*. La selección de estos centros (y no otros) fue determinada por criterios de accesibilidad a la muestra y por ser considerados referentes de buenas prácticas en materia de educación inclusiva y trabajo en red. La elección de los participantes vino dada por la persona de contacto en los centros. En los tres casos fue el personal de administración quien coordinó los horarios de visita con los equipos directivos y docentes. De este modo, durante la estancia realizada en

Inglaterra, tuvimos la oportunidad de visitar estas escuelas urbanas que, además, colaboran con el *Centre for Equity in Education* (de la Universidad de Mánchester) en diversos proyectos de innovación e investigación a este respecto.

### 2.3. Recogida y análisis de la información

Una vez identificadas las escuelas y los participantes, se procedió a recoger la información utilizando los siguientes instrumentos y técnicas.

- a) *26 entrevistas en profundidad* con preguntas abiertas y flexibles que fueron realizadas en las distintas dependencias de los tres centros educativos y en el *Centre for Equity in Education*.
- b) *Observaciones* sin categorías prefijadas sobre los aspectos formales (reuniones de coordinación dentro de las redes; trasvase de información de unas escuelas a otras; actividades programadas y respuesta a la diversidad) e informales (talleres comunes; jornadas de puertas abiertas; participación de la comunidad y relación con los agentes del entorno local) para obtener descripciones más detalladas sobre las características y condiciones de los contextos objeto de estudio.
- c) *Análisis de documentos* de carácter personal (diarios, relatos, programaciones didácticas, fichas) y oficial (Proyecto Educativo, Protocolo de Actuación de las Redes Intercentros), con la finalidad de conseguir la información necesaria para atender al propósito de la investigación, cotejando a su vez esta documentación con los testimonios de las personas entrevistadas.
- d) *Diario de campo*. Durante el proceso se elaboró un diario de campo a colación de las visitas realizadas a las escuelas de la ciudad de Mánchester. En este sentido, la utilización del diario ha permitido, por un lado, recoger información de forma sistémica y, por otro, configurar un espacio personal en el que anotar reflexiones de interés para su posterior exposición y comentario (Braun y Clarke, 2013; Robson, 2011).

Durante este proceso, se han seguido las recomendaciones de los expertos acerca de cómo emprender un estudio de caso (Yin, 2009), lo que conlleva adaptarse a la situación; tener flexibilidad; ser buen oyente; mostrarse sensible con la realidad sobre la que se indaga y aglutinar diferentes fuentes de evidencia (Yin, 2009). Con respecto al análisis cualitativo, se ha indagado en las potencialidades o beneficios derivados de la involucración en estas redes por parte de los participantes (prestando atención a la colaboración *entre* las escuelas y *más allá* de las escuelas, en términos de participación de la comunidad). Para ello, se utilizó el software Atlas.ti versión 7, con el que crearon los dos gráficos sobre los puntos positivos que entrañan estas alianzas.

### 3. Resultados

Los resultados se presentan haciendo alusión expresa a cada uno de los centros visitados y a los aspectos que han sido extraídos de las entrevistas mantenidas con los participantes.

El CEIP I es una escuela miembro de la red *Bright Futures Educational Trust*, compuesta por 9 centros educativos ubicados en un entorno próximo. Entre los objetivos principales de esta alianza se encuentra “proporcionar una educación de calidad que otorgue opciones reales a los estudiantes, facilitando que las aspiraciones de todos sean atendidas y alcanzadas, sin importar su origen o circunstancia socioeconómica”. En este escenario, se aprecia una clara sensibilización del equipo docente con la vulnerabilidad a la que se enfrenta el alumnado, que en la mayoría de las ocasiones linda con situaciones de exclusión social:

“El estímulo de ver cómo mejora el alumnado es increíble, lo que más me llena de satisfacción es saber que niños sin recursos salen adelante y tienen oportunidades de futuro. Esto es lo que verdaderamente hace que yo sea feliz en mi trabajo, porque me doy cuenta de lo importante y gratificante que es mi tarea”. (Maestra de Primaria, Aula de 10 años, Entrevista).

Esta red persigue estar a la vanguardia de la investigación y desarrolla enfoques de enseñanza-aprendizaje innovadores en las distintas escuelas. Además, se comparten procesos de apoyo escolar y de formación del profesorado, y se implementan actuaciones para la mejora de la inclusión socioeducativa en colaboración con investigadores de la Universidad de Mánchester, quienes actúan como asesores externos. Formar parte de esta red significa que los estudiantes y el personal docente acceden a los recursos humanos y materiales de todas las instituciones asociadas a este proyecto, un aspecto significativo y valioso desde el punto de vista de la atención a la diversidad.

Una de las *finalidades del Proyecto Educativo* de esta escuela es “la búsqueda de oportunidades para el alumnado que vive en zonas desfavorecidas y está en situación de desventaja”. Precisamente, en este centro un 58% del alumnado procede de familias en riesgo de exclusión y vulnerabilidad. Así pues, las actividades extraescolares adquieren gran relevancia en lo que a compensación de desigualdades se refiere, ofertándose una amplia gama de clubs de ajedrez, danza, cultura, deporte e idiomas en la alianza inter-centros.

“Hay estudiantes que les gusta el deporte y se observa que tienen facilidad para ello. Cuando esto sucede, desde la escuela se les ayuda para que entrenen con una atleta olímpica que colabora con la red de centros desinteresadamente. Esto produce en el alumnado un gran estímulo y una ilusión a la que aferrarse, a pesar de la precariedad socioeconómica a la que algunos de ellos se enfrentan día a día”. (Maestra de Educación Física, Aula de 5 años, Entrevista).

Otro aspecto destacable es *el papel protagonista que la red otorga a las familias*, considerando que éstas ejercen un rol esencial en la educación de sus hijos e hijas. En este sentido, se fomenta que las familias participen de forma activa en las clases y en la escuela. Se organizan talleres para la educación de adultos, asambleas familiares y visitas semanales de madres y padres a las aulas. El centro pone a disposición de las familias intérpretes para comunicarse en las reuniones con el profesorado, ya que muchas de ellas no hablan inglés. Igualmente, se programan cursos (Escuela de Madres y Padres) con la colaboración de personas que ejercen un rol de voluntariado y se planifican actividades con las escuelas aliadas. En esta línea, se realizan salidas al barrio y se celebran jornadas de puertas abiertas para la visita de otros agentes de la comunidad local al centro escolar.

Asimismo, *la utilización de estrategias creativas y efectivas para el aprendizaje es una de las máximas a las que se acogen los diferentes centros educativos que componen la red*. En esta escuela en concreto, existe la figura del “Artista”, que se trata de un docente que prepara eventos y dinamiza el proceso educativo, decora las aulas, lidera la puesta en marcha de trabajos por proyectos con el resto de colegas del centro y ofrece momentos de distensión durante la enseñanza.

“El rol del artista es muy útil ya que facilita otra visión respecto a la enseñanza tradicional y diseña actividades para desarrollar la imaginación y mejorar la motivación del alumnado. Por ejemplo, mediante la búsqueda de tesoros, la indagación en la vida silvestre, la exploración de sonidos en el jardín sensorial y la lectura de libros al aire libre”. (Subdirectora, Sala de Informática, Entrevista).

“Las aulas son decoradas para hacerlas más acogedoras y que los niños se sientan cómodos en un lugar agradable”. (Asistente de Subdirección, Visita guiada a las instalaciones del centro, Entrevista).

Como puede comprobarse, la colaboración entre escuelas, máxime cuando pertenecen a entornos desfavorecidos, como sucede en los casos que aquí se presentan, incrementa la accesibilidad a nuevos recursos humanos y materiales, abriendo vías de comunicación e interacción, y produciendo mejoras que inciden directamente no solo en la calidad de la educación sino también en la equidad de oportunidades.

Por su parte, el CEE forma parte de una red de colaboración compuesta por 19 escuelas denominada *Learning Trust*. Esta alianza incluye apoyo para el aprendizaje del alumnado, mejoras en la formación del profesorado y recursos humanos, materiales y tecnológicos que se ponen a disposición de las escuelas asociadas. Se realizan también encuentros con el propósito de colaborar en proyectos comunes, realizar intercambios de experiencias que enriquecen mutuamente la labor de los diferentes equipos y programar actividades conjuntas utilizando a la comunidad local como eje vehicular de las mismas.

El Proyecto Educativo de esta escuela comienza con la frase “every child a success” (cada niño un éxito). Asimismo, una de las claves que vertebran el proceso de enseñanza-aprendizaje de este centro es la enseñanza extramuros. En su proyecto puede leerse “la experimentación en el medio ambiente es muy útil para que el alumnado con NEE aprenda a desenvolverse en su entorno natural y a desarrollar estrategias y habilidades para la vida”. Por tanto, el profesorado lleva a cabo sus clases con asiduidad fuera del aula, proporcionando experimentaciones en el medio ambiente. En consecuencia, gran parte del currículo se realiza al aire libre en los jardines y bosques propiedad de la escuela.

*Los recursos con los que cuenta la escuela son muchos y variados.* Al igual que el centro anterior, la decoración de los espacios es llamativa.

“Aunque en el ámbito de la pedagogía puede considerarse que la estimulación o sobrecarga de colores tiene consecuencias negativas, la práctica en la escuela nos dice que los estudiantes se sienten más cómodos, seguros, cercanos y agradables con esta organización. Particularmente, esto les da la posibilidad de identificarse con los dibujos, los pictogramas, las letras, las imágenes, las fotografías, los mapas...”. (SENCO -Special Education Needs Coordinator, Coordinadora de Necesidades Educativas Especiales-, Despacho, Entrevista).

En cuanto a las *familias*, este centro dispone en sus instalaciones de una sala habilitada para su uso y disfrute por parte de las madres, padres o tutores de los estudiantes.

“Para que las familias participen activamente en la vida escolar, es importante que tengan su propio espacio en el centro”. (Directora, Despacho, Entrevista).

Paralelamente, *existe una conexión constante con las familias de los centros que forman parte de la red*, con las que se hacen intercambios de información y se organizan actividades comunes, algo que es productivo para las madres y los padres de estudiantes con NEE que comparten sus vivencias.

En última instancia, *la red pone en contacto el trabajo de los distintos profesionales y anima a programar planes para mejorar la respuesta a la diversidad del alumnado*, lo que genera un interesante trasvase de información. Un ejemplo de esto es la figura que se expone a continuación (Figura 1), que formó parte de los documentos analizados durante la visita, en la que se indica: 1) lo que se necesita saber para apoyar al estudiante, 2) lo que le gustará conocer al docente de su perfil y 3) lo que es importante para el niño o la niña en cuestión.

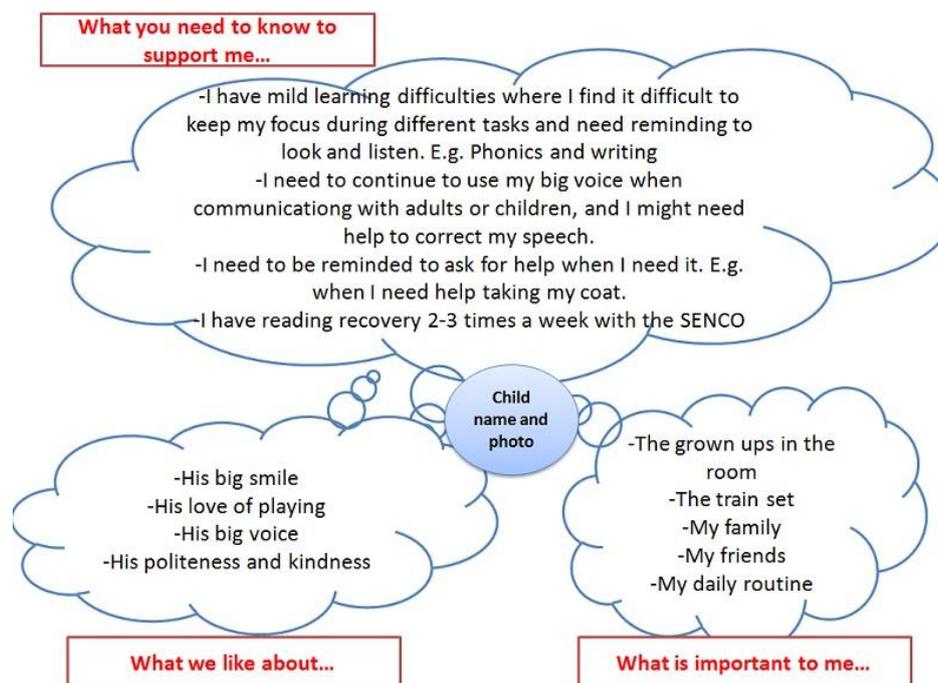


Figura 1. Ejemplo de ficha informativa de una niña de Educación Infantil

Por último, el CEIP II también pertenece a la red *Bright Futures Educational Trust*, al igual que la escuela presentada en el primer caso. Dentro de la misión que persigue esta alianza destaca “apoyar y desafiar a los equipos directivos y docentes de las distintas escuelas que componen la red”. Asimismo, otros objetivos son garantizar una colaboración eficaz entre las escuelas; implementar prácticas, procesos y sistemas que permitan asegurar una educación de calidad; aprovechar los recursos y prestar servicios; cultivar la comunidad, desarrollando una comprensión profunda del entorno para una mayor movilidad social; e invertir en relaciones y asociaciones estratégicas para la mejora.

En esta línea, *dentro del Proyecto Educativo* se alude a la creación de altas expectativas para todos los estudiantes, asumiendo que cualquiera puede lograr y conseguir lo que se proponga, independientemente de la situación socioeconómica de partida.

“Esta escuela se ubica en una zona deprimida de la ciudad, será para ti una experiencia muy distinta a las calles del centro de Manchester. A tu llegada apreciarás la motivación del equipo humano que hay detrás, sin este ánimo no podrían avanzar como lo están haciendo. Las altas expectativas que el profesorado transmite al alumnado es el principio de todo. Es alentador ver el sentimiento de superación que se respira en el ambiente, lo que con el paso del tiempo se materializa en buenos resultados para la práctica”. (Experta, *Centre for Equity in Education*, Entrevista).

Un aspecto destacable es *la formación del profesorado en el propio centro*. Un día a la semana el profesorado de este y otros centros de la red participa fuera

del horario lectivo en actividades de formación utilizando estas instalaciones como sede central. Especialistas de diferentes temáticas (tecnología, psicología, pedagogía y atención a la diversidad) acuden a la escuela para dar conferencias, seminarios, charlas y cursos. De igual modo, se programan debates y jornadas en las que se difunden buenas prácticas para la mejora de la inclusión entre los miembros que componen la red.

En líneas generales, esta escuela tiene una *importante red de voluntariado* que actúa implicando a las familias y a la comunidad local en actividades dentro del horario escolar y extraescolar, programando reuniones, terapias y sesiones que son moduladas por personal académico.

Al mismo tiempo, la muestra participante fue preguntada acerca de las ventajas que otorgan las redes entre escuelas para la mejora de la inclusión. Esta información fue analizada con el software Atlas.ti 7, con el que se han creado las redes semánticas que se presentan a continuación. En ellas, se ha incorporado el peso de los nodos del árbol, organizando el grado de mayor a menor frecuencia de izquierda a derecha. El gráfico expone los beneficios que se producen al participar en redes con otras escuelas, según los datos recogidos durante las entrevistas (Figura 2).

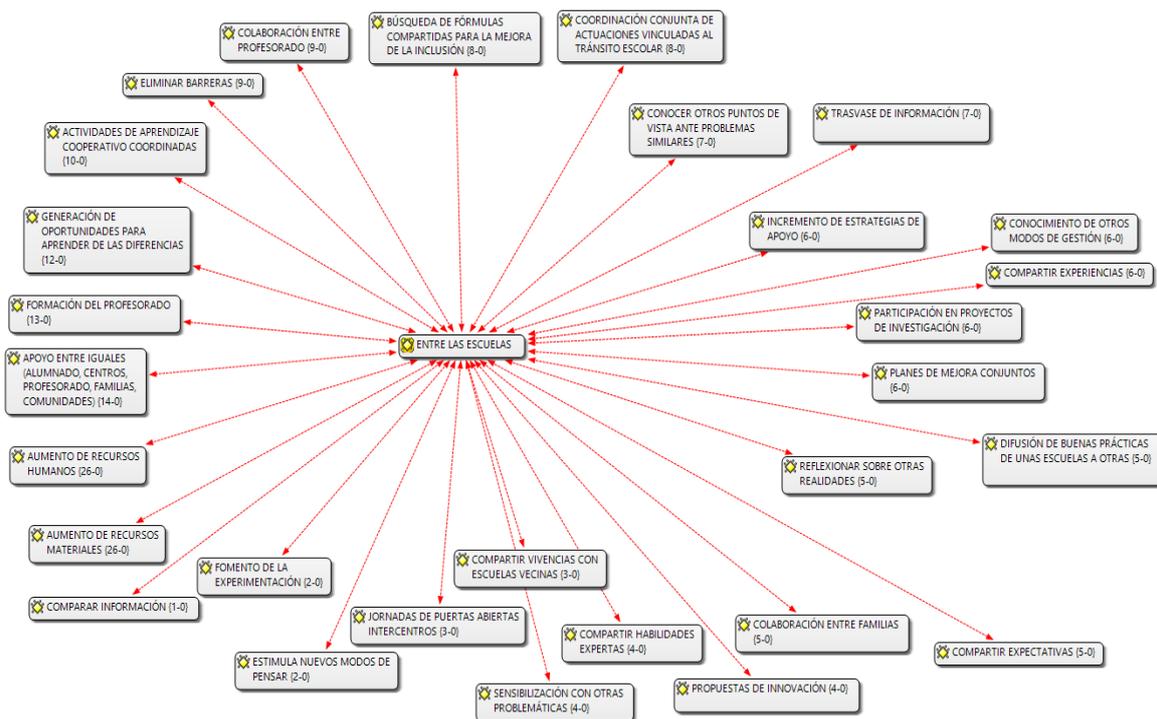


Figura 2. Red semántica sobre los beneficios que generan las redes entre escuelas

Dentro de las posibilidades para la mejora de la inclusión que ofrecen estas alianzas se encuentra, indudablemente, el aumento de los recursos humanos y materiales que se ponen a disposición de las escuelas integrantes de la red, beneficio al que alude la totalidad de la muestra entrevistada. También se hace referencia al apoyo que se produce entre iguales, en términos de comunidad educativa

(profesorado, alumnado, familias, y otros). Seguidamente, como ventajas destacables aparece la formación docente, la generación de oportunidades para aprender de las diferencias y la eliminación de barreras de diversa índole. Uno de los principales hallazgos es el convencimiento de los participantes sobre la existencia de una cultura colaborativa, hecho que impregna la labor diaria de las personas que componen la alianza y propicia la búsqueda continua de nuevas fórmulas para la mejora de la inclusión.

Por otro lado, la siguiente figura aglutina información respecto a las posibilidades que ofrecen las redes más allá de las escuelas (Figura 3).

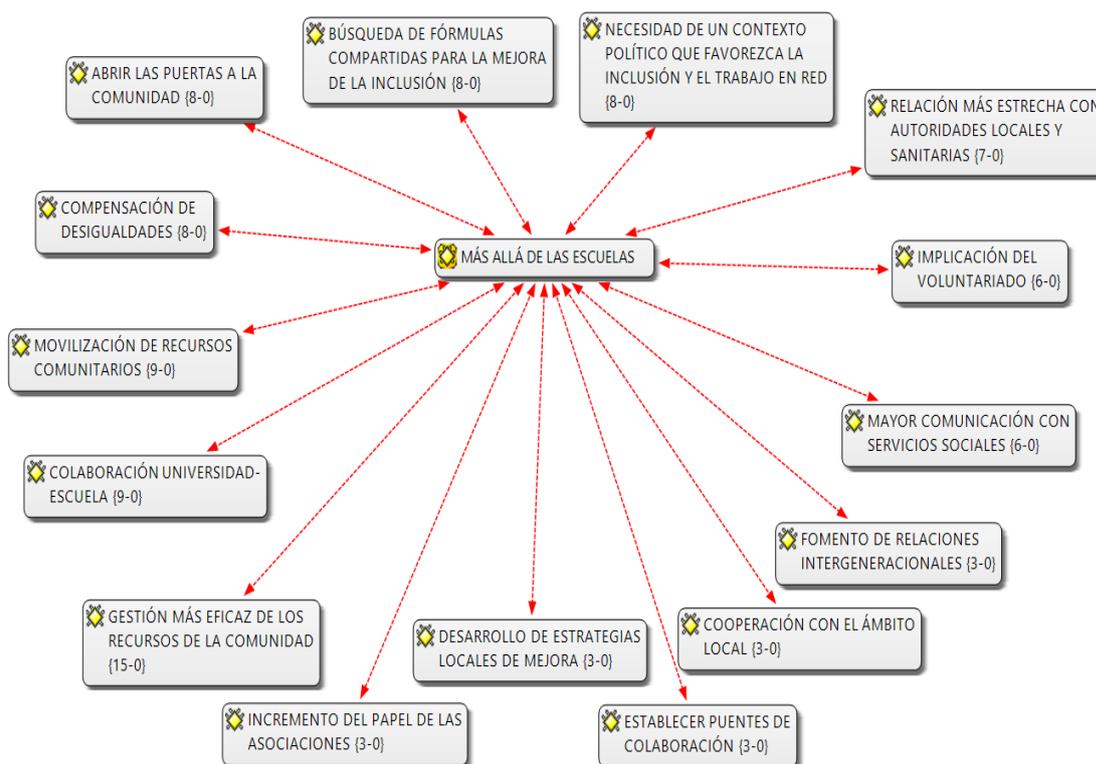


Figura 3. Red semántica sobre los beneficios que generan las redes más allá de las escuelas

Desde esta perspectiva, es reseñable la gestión más eficaz de los recursos comunitarios y la colaboración entre profesionales de la teoría (universidad) y de la práctica (escuela), considerando que esta relación atesora aspectos positivos para la construcción compartida de conocimiento. Asimismo, en contextos de vulnerabilidad, destaca la compensación de desigualdades y la apertura hacia el ámbito local. No obstante, se reitera la necesidad de disponer de una cobertura política que favorezca el desarrollo de la inclusión y del trabajo en red.

#### 4. Discusión y conclusiones

Hoy día, las redes entre escuelas constituyen una herramienta poderosa para el cambio socioeducativo. De hecho, existen evidencias empíricas no solo en el contexto inglés sino también en el español acerca de las potencialidades que estas redes aportan como plataformas para la mejora escolar (Navarro, Hernández, Ordoñez y López, 2013). A este respecto, el estudio de las redes de apoyo y los profesionales que trabajan para la promoción de la inclusión educativa desde la asociación y la investigación colaborativa es una realidad *in crescendo* (López, 2008).

A partir del estudio de casos realizado, se concluye que *las escuelas no pueden superar las barreras y las desigualdades por sí solas. La inclusión precisa de responsabilidades educativas, políticas y sociales compartidas*. Tal y como se ha expresado con anterioridad, para que la materialización de la inclusión educativa se desarrolle con garantías de éxito, debe trabajarse al unísono por la inclusión social. En esta dirección, investigaciones actuales ponen su énfasis en la colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa, apostando por el trabajo en red y la coordinación local (Civís y Longás, 2015).

A su vez, en relación con las lecciones aprendidas en Mánchester, destaca la cercana relación del *Centre for Equity in Education* con las escuelas en un aspecto a considerar. En esta línea, algunos trabajos exponen interesantes *propuestas de redes de colaboración entre escuela-universidad* que tienen una enorme valía y que suponen un importante enriquecimiento para sus implicados (Mérida, González y Olivares, 2012). No obstante, existen voces críticas que apuntan a que, con relativa frecuencia, la universidad está escorada hacia la investigación y la escuela hacia la enseñanza, de modo que no se producen los intercambios que serían deseables entre estas instituciones cuando realmente una precisa de la otra (Álvarez y Osoro, 2014; Azorín, 2017).

Por otro parte, *las circunstancias desafiantes que presentan determinadas zonas desfavorecidas requieren de una respuesta adecuada a la realidad de cada centro*. A este respecto, la condición socioeconómica del alumnado no puede ni debe ser un detonante que derive en exclusión o constituya un impedimento para el ascenso y desarrollo personal o profesional.

Asimismo, *todo el alumnado (con o sin necesidades educativas) ha de tener una atención ajustada a su diversidad y acceso a un amplio elenco de recursos (humanos y materiales) en la escuela*. Ello implica aprender con el grupo de iguales, disponer del apoyo que se precise y hacer uso de los recursos necesarios para avanzar en su proyecto educativo y de vida. Por tanto, las redes entre escuelas pueden ser fuentes de recursos de gran utilidad.

En esta intersección de caminos, *las redes entre escuelas que se apoyan y ayudan unas a otras son una experiencia positiva para el desarrollo de centros educativos más inclusivos*. Especialmente en contextos urbanos desfavorecidos como son los que aquí se presentan, adquiere relevancia el apoyo entre los equipos

directivos y docentes, el alumnado, las familias y los representantes de la comunidad local, ya que el éxito depende de su esfuerzo y desempeño colectivo (Ainscow y West, 2008). En este sentido, coincidimos con otros colegas que han realizado investigaciones en escuelas de Mánchester y que apuntan certeramente al liderazgo y a la colaboración como dos factores clave en la gestión de la diversidad y en la promoción de prácticas hacia una cultura inclusiva (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014).

Definitivamente, *han de abrirse las puertas de la escuela a la comunidad y viceversa*. Según se ha tratado a lo largo del texto, el rol de las escuelas está cambiando. En la actualidad, no se espera de ellas que se limiten a ofrecer una función o servicio meramente educativo, sino que se les pide que vayan más allá, favoreciendo que la comunidad local, el barrio, los distintos agentes, el voluntariado y las asociaciones adopten un papel protagonista. Así pues, se asume la necesidad de conformar alianzas y redes entre el centro y el entorno (Jiménez, 2012). En líneas generales, las experiencias de trabajo en redes locales de colaboración asumen la existencia de un nuevo paradigma en el que las escuelas se abren a sus entornos aportando un valioso capital social (Longás, Cívís, Riera, Fontanet, Longás, Andrés, 2008).

En suma, el artículo aborda una temática de interés para la comunidad científica como es la mejora de la inclusión desde el enfoque de las redes de colaboración. Si bien, somos conscientes de su limitación en relación con la muestra participante y el posible sesgo derivado de la aportación de datos por parte de los informantes. A partir del estudio de casos desarrollado en este manuscrito, se espera que la experiencia narrada suscite el debate acerca de cómo pueden las escuelas responder más eficazmente a la diversidad del alumnado. En los próximos años, entre los aspectos clave a tener en consideración dentro de esta reflexión se encontrará, sin lugar a dudas, el trabajo en red y la construcción de puentes para el apoyo y la colaboración inter-centros.

### **Agradecimientos**

Mi agradecimiento al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por la concesión de la Beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU13/00580) a la que está vinculado este trabajo y por la financiación recibida para la realización de la estancia (EST14/00681). También a mi directora de tesis, Pilar Arnaiz, por la oportunidad brindada para la realización de la estancia, al profesor Mel Ainscow, por las inspiradoras ideas transmitidas durante su supervisión en la Universidad de Mánchester, así como a la investigadora del *Centre for Equity in Education* Sue Goldrick, por su inestimable ayuda en la gestión y visita a las escuelas inglesas.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2015a). Struggling for Equity in Education: The Legacy of Salamanca. En F. Kiuppis y R.S. Hausstätter (Eds.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (pp. 41-55). New York: Peter Lang.
- Ainscow, M. (2015b). *Towards self-improving school systems. Lessons from a city challenge*. London: Routledge.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2004). Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012a). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012b). *Developing equitable education systems*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23.
- Álvarez, C. y Osoro, J.M. (2014). Colaboración universidad-escuela para la innovación escolar. Una investigación-acción en proceso. *Innovación Educativa*, 24, 215-227.
- Álvarez, C. y Puigdellívol, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(3), 239-253.
- Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12.
- Arnaiz, P. y Azorín, C.M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245.
- Arnaiz, P., Azorín, C.M. y García, M.P. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 326-346.

- Azorín, C.M. (2016). La respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto inglés: un estudio de casos. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 77-91.
- Azorín, C.M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4).
- Bal, A., Kozleski, E.B., Schrader, E., Rodriguez, E.M. y Pelton, S. (2014). Systematic Transformation from the Ground-Up: Using Learning Lab to Design Culturally Responsive School Positive Behavioral Supports. *Remedial and Special Education*, 35(6), 327-338.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in schools*. Abingdon: Routledge.
- Bottrell, D. y Goodwin, S. (2011). School, communities and the achievement turn: the neoliberalisation of equity. En D. Bottrell y S. Goodwin, (Eds.), *Schools, Communities and Social Inclusion* (pp. 22-37). Sidney: Palgrave Macmillan.
- Braun, V. y Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research. A practical guide for beginners*. London: SAGE.
- Chapman, C. (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational Research*, 50(4), 403-420.
- Chapman, C. y Hadfield, M. (2010). Realising the potential of school-based networks. *Educational Research*, 52(3), 309-323.
- Chapman, C. y Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on students outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351-393.
- Chapman, C. y Sammons, P. (2013). *School self-evaluation for school improvement: what works and why?* Berkshire: CfBT Education Trust.
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18(1), 213-236.
- Cummings, C., Dyson, A. y Todd, L. (2011). *Beyond the schools gates. Can full service and extended schools overcome disadvantage?* Abingdon: Routledge.
- Deppeler, J. y Ainscow, M. (2016). Using inquiry-based approaches for equitable school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 1-6.
- Dudley, P. (2012). Lesson study development in England: from school networks to national policy. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), 85-100.

- Dyson, A. y Kerr, K. (2011). *Taking action locally: schools developing innovative area initiatives*. Manchester: Centre for Equity in Education.
- Dyson, A. y Todd, L. (2011). *Beyond the school gates. Can full service and extended schools overcome disadvantage?* London: Routledge.
- Dyson, A., Howes, A. y Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. Institute of Education, University of London. Recuperado de <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=julcqkP5Q8U%3d&tabid=276&mid=1096>
- Echeita, G., Monarca, H.A., Sandoval, M. y Simón, C. (2012). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas*. Sevilla: Editorial MAD.
- Fullan, M. y Boyle, A. (2014). *Big-city school reforms*. New York: Teachers College Press.
- Gómez-Hurtado, I. y Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración. *Investigación en la escuela*, 82, 19-30.
- Iranzo, P., Tierno, J.M. y Barrios, R. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(2), 229-257.
- Jiménez, M. (2012). Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 62-78.
- Katz, S. y Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51.
- Kerr, K., Dyson, A. y Raffo, C. (2014). *Education, disadvantage and place. Making the local matter*. Bristol: Policy Press.
- Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E. y Andrés, T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 137-151.
- López, M. (2008). Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 200-211.
- Mérida, R., González, E. y Olivares, M. A. (2012). Redes de aprendizaje escuelas infantiles-universidad: evaluación de una experiencia de innovación. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 24(1), 95-110.

- Miles, S. y Ainscow, M. (2011). *Responding to diversity in schools. An inquiry-based approach*. London: Routledge.
- Montero, M. (2006). Diario de una inspección. *Cuadernos de pedagogía*, 361, 44-47.
- Moolenaar, N.M., Slegers, P.J.C. y Daly, A.J. (2012). Teaming up: linking collaboration networks, collective efficacy and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28, 251-262.
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 1-24.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. y West, M. (2011). *Collaboration and Networking in Education*. London: Springer.
- Muijs, D., West, M. y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.
- Mulford, B. (2007). Building social capital in professional learning communities: Importance, challenges and a way forward. En L. Stoll y K. Seashore (Eds.) *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas* (pp. 166-180). London: Open University Press.
- Navarro, M.J., Hernández, E., Ordoñez, R. y López, A. (2013). Las redes educativas de centros escolares: plataformas para la mejora educativa. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 2(1), 681-688.
- O'Shaughnessy, J. (2012). *Competition meets collaboration: Helping school chains address England's long tail of educational failure*. London: Policy Exchange.
- Parrilla, M.A., Muñoz-Cadavid, M.A. y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 15-31.
- Robson, C. (2011). *Real world research*. London: Wiley.
- Santos-Guerra, M.A. y De La Rosa, L. (2013). *La escuela sin muros. Las familias del alumnado inmigrante y su participación en la escuela*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can change the world. A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. London: SAGE.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research. Design and methods*. London: SAGE.