

Abriendo fronteras para la inclusión: la Ecología de la Equidad

(Opening borders for inclusion: Ecology of Equity)

Dra. Cecilia María Azorín Abellán
(Universidad de Murcia)

Páginas 213-228

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 10/10/2017

Fecha aceptación: 31/05/2018

Resumen

Partiendo del concepto de equidad, que hace alusión a un sistema educativo y social regido por criterios que todas las personas puedan aceptar desde una posición de igualdad, el artículo presenta un análisis acerca de la "Ecología de la Equidad" (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012) con el propósito de reflexionar acerca de las interacciones que se producen dentro de las escuelas, entre las escuelas y más allá de las escuelas. Esta panorámica sitúa a la educación en un escenario donde la comunidad local adquiere un papel protagonista. De este modo, se afirma que la escuela de hoy ya no es una institución encapsulada en sus verjas, sino una organización que reflexiona sobre el contexto en el que se encuentra inmersa y que se dispone con paso firme a abrir sus fronteras. Las conclusiones apuntan a una nueva concepción de la institución escolar en la que se prioriza la eliminación de barreras para el desarrollo de la inclusión y la promoción de alianzas extramuros.

Palabras clave: *inclusión, equidad, participación de la comunidad.*

Abstrac

Starting from the concept of equity, which refers to an educational and social system governed by criteria that all people can accept from a position of equality, the article presents an analysis of the "Ecology of Equity" (Ainscow, Dyson, Goldrick and West, 2012) in order to reflect on the interactions that occur within schools, between schools and beyond schools. This panorama places education in a scenario where the local community takes on a leading role. In this way, it is

Como citar este artículo:

Azorín Abellán, C.M. (2018). Abriendo fronteras para la inclusión: la ecología de la equidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 213-228.

affirmed that today's school is no longer an institution encapsulated in its gates, but an organization that reflects on the context in which it is immersed and that is ready with a firm step to open its borders. The conclusions point to a new conception of the school institution which prioritizes the elimination of barriers to the development of inclusion and the promotion of alliances outside the walls.

Key words: *Inclusion, equity, community engagement.*

1. Introducción

El discurso de Malala Yousafzai, Premio Nobel de la Paz en el año 2014, estudiante y activista pakistaní, no dejó indiferente a nadie en la Asamblea General de la ONU celebrada el 12 de julio de 2013: “un niño, un profesor, un lápiz y un libro pueden cambiar el mundo”. La historia de Malala, la niña que sufrió un disparo en la cabeza durante el trayecto en el autobús que iba de su escuela a casa se propagó rápidamente por los medios de comunicación y conmovió a la comunidad internacional. En el año 2012, fue víctima de un ataque de los talibanes debido a su defensa pública del derecho a la educación de las niñas en Pakistán. El ejemplo de Malala pone de manifiesto una realidad que todavía hoy impide a millones de niños y niñas ejercer este derecho. A pesar de que la igualdad es un principio jurídico universal y un derecho humano fundamental, todavía hoy queda mucho por hacer en lo que a términos de igualdad efectiva y real se refiere (Azorín, 2017a). Por tanto, debe admitirse que la consecución de la igualdad es un desafío de nuestro tiempo presente que abarca a todas las naciones (Padilla y Gómez, 2014).

Para Bolívar (2012, 13), el concepto de equidad responde a “un sistema social basado en criterios que todos puedan aceptar desde una posición de igualdad”. En el contexto español, lugar de procedencia de la autoría de este artículo, el informe de Save the Children (2015) que lleva por título “Iluminando el futuro” puso de manifiesto la necesidad de seguir avanzando para alcanzar una educación equitativa. A este respecto, se asume que todas las personas, independientemente de las diferencias socioculturales y económicas han de tener igual acceso para la adquisición de conocimientos y destrezas. El informe alude a la equidad como instrumento compensador de desigualdades. Asimismo, se denuncia que desde 2009 la población en situación de pobreza no ha parado de crecer en España, impactando principalmente en los niños y niñas que están en la etapa escolar más determinante para su futuro. El informe reitera que si queremos que la pobreza no se convierta en una herencia que pase de padres a hijos, debemos apostar por la educación, invertir en infancia y luchar contra la pobreza para crear una sociedad mejor. Por otro lado, el informe “Desheredados” (Save the Children, 2017), expone que España está entre los primeros puestos

de Europa en materia de desigualdad. En este documento, el testimonio de una niña madrileña cuando se le pregunta qué es para ella un niño pobre es desgarrador “un niño pobre es aquel que no puede soñar”. Paralelamente, el informe alude a la herencia social de la desigualdad e incide en la necesidad de potenciar una educación inclusiva para un desarrollo en igualdad de condiciones. Otro informe relevante en esta dirección es “Para cada niño, una oportunidad” (UNICEF, 2015), en el que se concluye que la equidad significa que todos los niños y niñas tengan la oportunidad de crecer y prosperar, de alcanzar el pleno desarrollo de sus posibilidades sin que haya ningún tipo de discriminación, prejuicio o favoritismo. El informe concluye indicando que es posible dar una oportunidad justa en la vida a todos los niños y niñas y revertir el ciclo de la inequidad, asumiendo que, por el contrario, el costo que supone no hacer nada es demasiado alto.

Por consiguiente, la equidad se plantea como una cuestión de justicia social (Ainscow, 2016d; Benfeld, 2012; Boyadjieva e Ilieva, 2017; Brown, 2004; Costa, 2013; Rawls, 2002; Sapon-Shevin, 2013; Ward et al, 2015), ligada a la igualdad de oportunidades para combatir la marginalización y la exclusión (Grimaldi, 2012; Messiou, 2012). Pensando en la puesta en marcha de sistemas educativos más equitativos, Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013) afirman lo siguiente:

Que las experiencias y resultados de los estudiantes sean equitativos no depende solo de las prácticas educativas de sus profesores, ni siquiera de sus escuelas, sino que viene condicionado por un amplio abanico de procesos interactivos que llegan a la escuela desde el exterior (p. 45).

En última instancia, la Organisation for Economic Cooperation and Development (2008) expone que la equidad en la educación está vinculada inherentemente a la justicia social, lo que significa que las circunstancias personales y sociales de partida no deben suponer un impedimento para el ascenso y desarrollo social-profesional. Asimismo, a modo de cierre, se especifica que hay tres áreas clave en la política que pueden afectar la equidad en la educación: 1) el diseño de los sistemas educativos, 2) las prácticas dentro y fuera de la escuela y 3) cómo se asignan los recursos.

2. La ecología de la equidad

Tras años de experiencia implementando proyectos de mejora en las escuelas, el equipo de Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012) ha desarrollado la denominada “Ecología de la Equidad”. Esta ecología analiza las interacciones que se producen dentro de las escuelas, entre las escuelas y más allá de las escuelas. Así pues, los autores abordan tres conjuntos interrelacionados de factores que afectan al proceso de enseñanza y aprendizaje: 1) *factores que tienen lugar dentro de las escuelas*: referidos a las políticas y prácticas

existentes, 2) *factores derivados de la relación entre las escuelas*: que surgen de las características de los sistemas escolares locales y 3) *factores que van más allá de las escuelas*: que incorporan aspectos como la demografía, la economía, las culturas y las historias de las áreas locales.

En uno de sus trabajos más recientes, Ainscow (2016a) debate sobre el sentido y significado de esta ecología. Previamente, Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013) realizaron una clara justificación acerca de en qué consiste esta ecología, cuya interpretación ha sido comentada con posterioridad por Azorín (2016) y se recoge a continuación en la siguiente tabla (Tabla 1):

Con respecto al contenido que aborda la tabla anterior, Ainscow (2016b) considera que *dentro de las escuelas* debe fortalecerse la capacidad para responder a la diversidad de los estudiantes. Para ello, hay que desarrollar prácticas conjuntas y el personal directivo y docente tiene que compartir una cultura de trabajo colaborativo. Asimismo, al margen de lo que sucede a título individual en las escuelas, el profesor Ainscow sugiere que la fragmentación dentro de los sistemas escolares puede reducirse mediante la colaboración *entre las escuelas*. De hecho, hoy en día, tal y como sugieren diferentes estudios que abordan esta temática, las redes de colaboración escuela-con-escuela están siendo investigadas por su enorme potencial no solo desde el punto de vista de la inclusión sino también de la equidad (Azorín, 2017b; Azorín y Muijs, 2017). Actualmente, la investigación sobre redes educativas en el escenario internacional está teniendo un importante calado en las políticas educativas que tratan de incorporar el trabajo en red y la colaboración como estrategia habitual de las escuelas. Ejemplos de ello pueden observarse en diferentes países como Bélgica (Feys y Devos, 2014), Austria (Rauch, 2016), Australia (Ladwig, 2014), Finlandia (Sahlberg, 2011), e Inglaterra (Muijs, Chapman, Ainscow y West, 2010). En consecuencia, muchos gobiernos están liderando y gastando enormes cantidades de dinero para poner en marcha redes de colaboración entre escuelas (Fullan, 2016). En última instancia, pensando *más allá de las escuelas*, hay que asegurar que todos los estudiantes reciben apoyo efectivo de sus familias y comunidades, y a su vez, que las escuelas aprovechan estos recursos.

Por otro lado, nos parece interesante ligar con esta idea el trabajo de Mitchell (2017) y su “Modelo Ecológico de la Diversidad” en el que presenta una clasificación alternativa que guarda cierta similitud con la propuesta anterior. Según este autor, en el centro de la espiral que da forma a su modelo, lo que se corresponde con el corazón del sistema educativo, se encuentra el estudiante.

Tabla 1.

Sentido y significado de la Ecología de la Equidad (Fuente: elaboración propia a partir de los trabajos indicados)

Áreas	Justificación de los autores (Ainscow et al, 2013)	Interpretación (Azorín, 2016)
En las escuelas	Esto se refiere a los temas que surgen de la escuela y de las prácticas pedagógicas. Por ejemplo: el modo en que se enseña a los estudiantes y cómo se les involucra en el aprendizaje; las formas en que los grupos de enseñanza se organizan y los distintos tipos de oportunidades que resultan de esa organización, el tipo de relaciones sociales y apoyo personal que son característicos de la escuela, la respuesta de la escuela ante la diversidad en términos de rendimiento, sexo, identidad étnica y procedencia social; y la clase de relación que establece la escuela con las familias y las comunidades locales.	Según la justificación expuesta, las inequidades pueden ser atribuidas a las prácticas y estructuras de las propias escuelas (cómo los profesores actúan, cómo funcionan los grupos de estudiantes, cómo se responde a la diversidad y qué culturas, actitudes y expectativas se tienen).
Entre las escuelas	Esta área tiene que ver con temas que surgen de las características propias del sistema escolar local. Incluye los siguientes aspectos: el modo en que aparecen localmente los diferentes tipos de escuela; las formas en que estas escuelas adquieren diferentes status, de modo que las jerarquías se crean en términos de actuación y preferencia; las formas en que las escuelas compiten y colaboran; los procesos de integración y la segregación que concentra a estudiantes con antecedentes semejantes en diferentes escuelas; la distribución de las oportunidades educativas en las escuelas; y la medida en la que los estudiantes de cada escuela pueden acceder a oportunidades similares.	A tenor de lo expresado, las inequidades surgen en la escuela y más ampliamente en el sistema educativo. En este plano se considera: la manera en que la escuela se organiza en el área local, la forma en que los estudiantes encuentran su camino en diferentes escuelas y las oportunidades que tienen o no en sus comunidades.
Más allá de las escuelas	Este escenario de gran alcance incluye: el contexto político más amplio en el que operan las escuelas; los procesos familiares y recursos que conforman el modo en que los niños aprenden y se desarrollan; los intereses y comprensión de los profesionales que trabajan en las escuelas; y la demografía, economía, cultura e historias de las zonas a las que dan servicio las escuelas. Más allá de esto, se incluyen los procesos sociales y económicos subyacentes a nivel nacional y global, de los cuales surgen las condiciones locales.	Las inequidades aparecen en el contexto socioeconómico de las escuelas e incluyen desigualdad social, pobreza y economía global y de barrio, ciudades y regiones. Los autores se refieren expresamente a la influencia de las circunstancias económicas, las posibilidades de formación y otras cuestiones que están vinculadas al contexto de los centros educativos.

En un plano posterior, aparecen factores incardinados a las familias, que interactúan con otros sistemas vinculados con las clases escolares, las escuelas, las comunidades y la sociedad en general: 1) *factores familiares*: incluyen patrones de interacción, lenguaje, capital cultural y percepciones acerca del valor de la educación, 2) *factores de clase*: aspectos relacionados con la evaluación del currículo, la pedagogía, las influencias del grupo de compañeros y el clima escolar, 3) *factores escolares*: atesoran políticas, cuestiones de liderazgo y cultura escolar, 4) *factores comunitarios*: contienen características demográficas, recursos económicos y humanos y 5) *factores sociales*: asociados a políticas educativas y mecanismos de rendición de cuentas. Todos estos factores influyen en la atención a la diversidad del alumnado y en la propia equidad a la que aspira la educación.

3. Más allá de las escuelas: el empoderamiento de la comunidad

En la actualidad, el protagonismo que está asumiendo la comunidad y su relación con la escuela es uno de los puntos candentes del debate sobre la inclusión. En esta dirección, se argumenta que deben redoblar los esfuerzos para superar las desventajas y promover la justicia social centrandolo no solo en lo que sucede en las escuelas sino también fuera de ellas (Dyson, 2008). Por tanto, la escuela que queremos hoy no es una institución encapsulada en sus verjas, sino una organización que reflexiona sobre el contexto en el que se encuentra inmersa y que se dispone con paso firme a abrir sus fronteras (Figura 1).

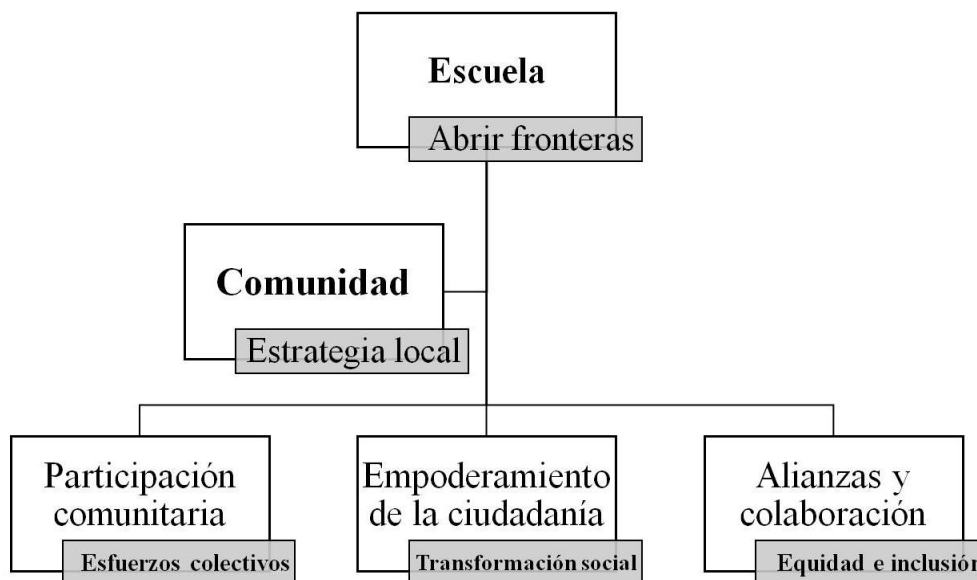


Figura 1: Los nuevos horizontes de la “Escuela sin Fronteras” que queremos hoy (Elaboración propia)

Partimos de la convicción de que no todo lo que puede influir en el progreso de los estudiantes es el resultado de las acciones de la escuela (Bell, 2003). Por el contrario, es necesario tener en cuenta también otros factores contextuales como son las variables del vecindario o barrio, la familia y la comunidad. En relación con esto, León (2012) hace referencia a la comunidad y a la familia como agentes de inclusión, puesto que la comunidad educativa, entendida desde un sentido amplio, implica aceptar que la escuela, la familia, el barrio y otros servicios forman parte de ella. De ahí que esta autora concluya que la inclusión no se debe limitar únicamente a la escuela y que el concepto de “comunidades que aprenden” es algo que va más allá de la escuela. De hecho, hace más de dos décadas, la UNESCO (1996) afirmó que la educación inclusiva es mucho más amplia que la educación formal, puesto que incorpora la casa, la comunidad y otras oportunidades para que la educación pueda darse más allá de las escuelas.

La obra de Chenoweth (2017) titulada *Schools that succeed* es un ejemplo de que, en el ámbito de la educación, querer es poder. Al margen de las circunstancias desafiantes que existan en el contexto socioeducativo, este libro muestra como no siempre la conexión entre bajo estatus socioeconómico y fracaso escolar se cumple. La autora presenta evidencias sobre estudiantes con bajos ingresos en entornos vulnerables que obtienen niveles de rendimiento superiores a los promedios estatales, llegando a la conclusión de que lo verdaderamente importante es que haya profesores que quieran enseñar y estudiantes que quieran aprender.

Considerando esta premisa, el debate educativo contemporáneo no solo plantea la puesta en marcha de escuelas eficaces y exitosas sino también cómo hacer que éstas sean más inclusivas respetando los principios de equidad y justicia social (Ainscow, 2016c; Azorín, en prensa; Florian, Black-Hawkins y Rouse, 2016; Messiou y Ainscow, 2015). Tal y como afirman diferentes estudiosos, en el campo de la educación inclusiva ha llegado el momento de reconsiderar las oportunidades y complejidades que se divisan en el horizonte, con la intencionalidad de construir y sostener prácticas inclusivas tanto dentro de las escuelas como fuera de ellas (Ekins, 2017; Messiou, 2017; Pearson, 2016). En este sentido, cómo responder de la mejor manera posible a la diversidad del alumnado en el escenario educativo y social se ha convertido en una cuestión ineludible de la agenda educativa contemporánea (Azorín, Ainscow, Arnaiz y Goldrick, en prensa; Causton y Tracy-Bronson, 2015; Messiou et al, 2016).

Asimismo, existen propuestas innovadoras en España que están ligadas a la corriente sobre desarrollo local y trabajo en comunidad que está emergiendo en el ámbito socioeducativo, como es el caso del proyecto “A Estrada Inclusiva” impulsado por Parrilla, Muñoz y Sierra (2013). Un proyecto que está claramente influenciado por la ecología de la equidad en el que se aprecian tres niveles interconectados: 1) intra-institucional (dentro de las escuelas), representado por los centros participantes en el proyecto y los procesos que tienen lugar en el interior de los mismos, 2) inter-institucional (entre las escuelas), que tienen que

ver con las redes que van tejiéndose entre los propios centros y 3) el local o intercomunitario (más allá de las escuelas), relacionado con otros escenarios y espacios educativos que ofrece la comunidad.

Si nos ubicamos dentro de la investigación actual, en la arena de la educación inclusiva se ha producido una importante transición del término centro escolar al término comunidad educativa, donde esta última expresión ha adquirido un papel principal relegando a la anterior a un segundo plano. Los expertos inciden en que las escuelas 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 locales*, tal y como especifica el *Departamento para los Niños, las Escuelas y las Familias* del gobierno inglés (DCSF, 2008). En esta dirección, existen evidencias empíricas que permiten valorar positivamente los beneficios que se producen cuando la comunidad entra en la escuela y viceversa (Álvarez y Puigdemívol, 2014).

En los escenarios educativos, merece ser destacado *el revalorizado papel que están adoptando las comunidades*. En este sentido, las nuevas tendencias y líneas de indagación sobre inclusión apuntan a un papel más activo de la comunidad en la escuela y a una investigación inclusiva como proceso de aprendizaje permanente en el que la participación de las comunidades es vital (Nind, 2016). Por consiguiente, numerosas reformas en los sistemas educativos están siendo lideradas desde las comunidades en el marco de una *estrategia de carácter local*. Esta estrategia se basa 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. Esto hace que se reconsidere el rol de las autoridades locales y de las organizaciones comunitarias del entorno próximo (Parrilla, 2007). A este respecto, se expone que la comunidad ha de ser la principal protagonista del cambio educativo (Fullan y Boyle, 2014). En relación con este paradigma, el libro *Mejorar las escuelas urbanas: Liderazgo y colaboración* presenta un buen ejemplo de cómo desarrollar relaciones entre las escuelas y sus comunidades. En él, Ainscow y West (2008) afirman lo siguiente:

En algunos casos el trabajo de las escuelas se establece en el contexto de las estrategias locales para la regeneración de los barrios o incluso poblaciones enteras, alineando su trabajo con las políticas de vivienda, desarrollo económico, reducción de la delincuencia y desarrollo comunitario. Cuando ocurre esto, las escuelas no suelen trabajar como instituciones educativas aisladas, sino como parte de una red de escuelas y organismos comunitarios que se apoyan mutuamente y ponen sus recursos a disposición de todos, en un esfuerzo sostenido para hacer frente a la desventaja en las zonas en las que prestan sus servicios (p. 171).

Otra obra de interés en este campo es el libro *Desarrollo local y Agenda 21. Una visión social y educativa*, un texto de referencia para aquellas personas interesadas en la puesta en marcha de intervenciones educativas en el ámbito local, donde los territorios se convierten en escenarios del cambio y las personas en agentes protagonistas del mismo. En este sentido, adquieren significación las acciones basadas, entre otros aspectos, en el compromiso y la toma de conciencia colectiva hacia los más necesitados, los excluidos, los que carecen de vivienda y educación. Precisamente, en el capítulo escrito por Herrero (2006) se alude a la visión de la democracia participativa, perspectiva desde la cual el desarrollo local tiende a ser:

Un proceso participativo en el que todos los actores que habitan un mismo territorio establecen vínculos recíprocos y se auto-organizan para generar dinámicas productivas cuya rentabilidad sea integral; es decir, que consideran los factores sociales, económicos, ecológicos y culturales bajo la premisa de la equidad para todas las personas que forman parte de esa sociedad (p. 334).

En consecuencia, el desarrollo local encuentra su sentido en el ámbito comunitario. Según Orduna (2003), esta nueva tendencia pone su atención en el cambio social que surge cuando se hace un buen uso de los recursos humanos y comunitarios. En esta dirección, Panigua (2013) afirma que el desarrollo local es un proceso para promover las potencialidades de un territorio con la participación activa de la comunidad. En el ámbito educativo, *la participación comunitaria* está cobrando relevancia por su innovadora hoja de ruta. Así pues, los proyectos de cambio y mejora escolar confluyen en el desarrollo de sistemas educativos más justos e inclusivos desde el entorno local. Por su parte, Parrilla et al. (2013) afirman lo siguiente:

Transformar las comunidades sociales y educativas en comunidades que aprenden y se implican juntas en el diseño de acciones de cambio y mejora, para que la educación y la sociedad sean más equitativas, no es tarea fácil. Supone gestar una nueva cultura social y educativa basada en la participación colectiva, en nuevos modos de trabajar, y en una diferente forma de pensar en la responsabilidad y el papel individual y colectivo (p. 28).

Como vemos, se incide en la necesidad de caminar hacia una cultura inspirada en la participación de la comunidad (community engagement). Según se desprende de esta concepción, deben acometerse *esfuerzos de naturaleza colectiva* que permitan superar las barreras a las que se enfrentan las escuelas en la lucha por la equidad en la educación (Ainscow, 2016b). Dentro de este marco de acción es donde surgen las denominadas “community schools”, que

están dando lugar a un nuevo rol en los centros educativos que se acogen a esta vanguardia. Desde esta nueva panorámica, se observa una incipiente apuesta por la participación activa de la comunidad local, en el que tienen un papel esencial las familias, así como las redes de voluntariado y otros agentes (Azorín, 2016). De hecho, la mayoría de estos centros 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).

4. Conclusión

Esta forma de hacer escuela a la que venimos haciendo alusión incorpora proyectos educativos con vocación comunitaria en los que se ponen en marcha redes que caminan hacia la inclusión educativa y social, y a su vez, apuestan por el impulso del ámbito local (Parrilla, Raposo y Martínez, 2016). Según Humberd, Clair y Creary (2015), hay que prestar una mayor atención al papel de la comunidad local si lo que se pretende es promover la investigación y la praxis sobre la diversidad y la inclusión en las organizaciones. Bajo nuestro punto de vista, coincidimos con Soresi, Nota y Wehmeyer (2011) en que la participación comunitaria y la puesta en marcha de esfuerzos colectivos pueden constituir piezas clave para la inclusión. Al fin y al cabo, Azzopardi (2011) afirma que una sociedad comprometida con las nociones de desarrollo comunitario es una comunidad que se sustenta en la participación ciudadana. En suma, hay que construir comunidades inclusivas mirando *la escuela como una comunidad, un lugar donde los estudiantes participan en el aprendizaje y aprenden a participar en una sociedad inclusiva más amplia* (Curcic, Gabel, Zeitlin, Cribaro y Glarner, 2011).

Asimismo, puede concluirse que otra pieza clave en este entramado es *el empoderamiento de la comunidad a través de su ciudadanía*. El empoderamiento se relaciona con determinados grupos, organizaciones o comunidades que articulan esfuerzos dirigidos al cambio social (Fernández, Carmona y Di Masso, 2016). Precisamente, el origen del empoderamiento como teoría en la práctica comunitaria se remonta a Freire (1973) quien sugirió un plan para la liberación del pueblo oprimido a través de la educación. Una formación que capacita a la ciudadanía dándole poder y que puede contribuir a la domesticación de las personas o a su emancipación individual y social (Freire, 1990). En este sentido, el empoderamiento se relaciona con determinados grupos, organizaciones o comunidades que articulan esfuerzos dirigidos al cambio social (Fernández, Carmona y Di Masso, 2016). De este modo, el empoderamiento se desarrolla a medida que las personas participan y colectivamente construyen poder y capacidad en entornos comunitarios y organizacionales (Christens, 2013). Por su parte, Bacqué y Biewener (2013) asocian al empoderamiento con un enfoque social-liberal vinculado con la igualdad, la oportunidad, la lucha contra la pobreza, la gobernanza y la capacitación para elegir. En esta senda, diversos estudios (Armstrong, 2012; Soler, Planas, Ciraso y Ribot, 2014) aluden al

proceso de empoderamiento para referirse a la emancipación de los individuos y de las comunidades y al impulso de cambios individuales y colectivos cuyo fin último es la *transformación social*. En suma, Boisier (2005) entiende el enfoque del desarrollo local como empoderamiento de la sociedad local. Así pues, las estrategias de desarrollo local aplicadas al ámbito educativo refuerzan el cambio de las escuelas apoyado en la interconexión de la comunidad social, educativa y local.

Por último, en el marco de la educación inclusiva, existe una tendencia al desarrollo de trabajos sobre *colaboración y búsqueda de alianzas extramuros* (Azorín, 2016; Echeita, Monarca, Sandoval y Simón, 2012). De ello se deduce que la construcción de vínculos y enlaces entre la escuela, la familia y la comunidad para promover la inclusión está aumentando, lo que constituye un indicador positivo y corrobora que se están abriendo fronteras para la inclusión. Según expresan Simón, Giné y Echeita (2016):

Para enfrentarse a las inequidades experimentadas por tantos niños y niñas, el desarrollo de nuestras instituciones educativas debe estar ligado a los esfuerzos de la comunidad en la que se inserta. Esto requiere que seamos capaces de vincular el trabajo de las escuelas con los de otras agencias, organizaciones y grupos comunitarios relacionados con la promoción del bienestar económico y social de la localidad y que pueda concretarse en el desarrollo conjunto de proyectos (p. 37).

En definitiva, estas alianzas, en tanto procesos colaborativos que conectan el capital social y profesional de las escuelas y sus comunidades, se convierten en *baluartes de la equidad y de la inclusión*.

5. Bibliografía

- Ainscow, M. (2016a). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172.
- Ainscow, M. (2016b). Diversity and equity: a global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155.
- Ainscow, M. (2016c). Equidad, el gran reto de los sistemas educativos. En H.J. Malone (Ed.), *El rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural* (pp. 101-106). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ainscow, M. (2016d). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.

- Ainscow, M., y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Álvarez, C., y Puigdemívol, 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.
- Armstrong, F. (2012). Landscapes, spatial justice and learning communities. *International Journal of Inclusive Education*, 16(5-6), 609-626.
- 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. (2017a). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60.
- Azorín, C.M. (2017b). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Número Extraordinario*, 29-48.
- Azorín, C.M. (en prensa). The journey to inclusion: exploring the teacher response to diversity challenge in schools. *Revista Colombiana de Educación*.
- Azorín, C.M. y Muijs, D. (2017). Networks and collaboration in Spanish education policy. *Educational Research*, 59(3), 273-296.
- Azorín, C.M., Ainscow, M., Arnaiz, P., y Goldrick, S. (en prensa). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Azzopardi, A. (2011). Conceptualising discursive communities: developing community in contemporary society. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 179-192.
- Bacqué, M.H., y Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. Paris: La Découverte.
- Bell, J.F. (2003). Beyond the School Gates: the influence of school neighbourhood on the relative progress of pupils. *Oxford Review of Education*, 29(4), 485-502.
- Benfeld, J. S. (2012). Justicia social y la idea de equilibrio reflexivo. *Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, XXXIX, 607-635.
- Boisier, S. (2005). ¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización? *Revista de la CEPAL*, 86, 47-62.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Boyadjieva, P. e Ilieva, P. (2017). Between Inclusion and Fairness: Social Justice Perspective to Participation in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 1-21.
- Brown, K.M. (2004). Leadership for social justice and equity: weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 77-108.

- Causton, J., y Tracy-Bronson, C.P. (2015). *The Educator's Handbook for Inclusive School Practices*. London: Brookes Publishing.
- Costa, M.V. (2013). Justice as Fairness and Educational Policy: A response to Leivinson. *Social Theory and Practice*, 39(2), 353-361.
- Curcic, S., Gabel, S.L., Zeitlin, V., Cribaro, S., y Glarner, C. (2011). Policy and challenges of building schools as inclusive communities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 117-133.
- Chenoweth, K. (2017). *Schools that succeed. How Educators Marshal the Power of Systems for Improvement*. Massachusetts: Harvard Education Press.
- Christens, B. D. (2013). In Search of Powerful Empowerment. *Health Education Research*, 28(3), 371–374.
- DCSF (2008). *21st century schools: A world class education for every child*. London: DCSF.
- Dyson, A. (2008). Beyond the school gates: schools, communities and social justice. *Orbis Scholae*, 2(2), 39-54.
- Dyson, A., y Todd, L. (2011). *Beyond the school gates. Can full service and extended schools overcome disadvantage?* London: Routledge.
- 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*. Sevilla: Editorial MAD.
- Ekins, A. (2017). *Reconsidering inclusion: Sustaining and building inclusive practices in schools*. New York: Routledge.
- Fernández, R.D., Carmona, M., y Di Masso, A. (2016). Exploring links between empowerment and community-based arts and cultural practices: perspectives from Barcelona practitioners. *International Journal of Inclusive Education*, 20(3), 229-245.
- Feys, E. y Devos, G. (2014). What Comes out of Incentivized Collaboration: A Qualitative Analysis of Eight Flemish school Networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 738-754.
- Florian, L., Black-Hawkins, K., y Rouse, M. (2016). *Achievement and inclusion in schools*. London: Routledge.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum Publishing Company.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Fullan, M., y Boyle, A. (2014). *Big-city school reforms*. New York: Teachers College Press.
- Grimaldi, E. (2012). Neoliberalism and the marginalisation of social justice: the making of an education policy to combat social exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1131-1154.
- Herrero, S. (2006). Reflexiones y propuestas para un desarrollo local equitativo y sostenible. En M.A. Murga (Coord.), *Desarrollo local y Agenda 21. Una visión social y educativa* (pp. 317-345). Madrid: Pearson.

- Humberd, B.K., Clair, J.A., y Creary, J. (2015). In our own backyard: when a less inclusive community challenges organizational inclusion. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 34(5), 395-421.
- Ladwig, J.G. (2014). Theoretical Notes on the Sociological Analysis of School Reform Networks. *British Journal of Sociology of Education*, 35(3), 371-388.
- León, M.J. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education. A framework for promoting inclusion*. London: Routledge.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simón, C. y Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.
- Mitchell, D. (2017). *Diversity in Education. Effective ways to reach all learners*. New York: Routledge.
- Muijs, D., Chapman, C., Ainscow, M. y West, M. (2010). *Collaboration and Networking in Education*. London: Springer.
- Nind, M. (2016). Inclusive research as a site for lifelong learning: Participation in learning communities. *Studies in the Education of Adults*, 48(1), 23-37.
- Orduna, G. (2003). Desarrollo local, educación e identidad cultural. *ESE*, 4, 67-83.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2008). *Ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
- Padilla, M., y Gómez, J. (2014). Análisis discursivo de la construcción y deconstrucción de la equidad: un estudio de caso para su aplicación en el ámbito de la educación para la igualdad. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 1, 14-28.
- Panigua, J. (2013). Educación social y desarrollo local en el medio rural: proyecto de animación sociocultural y emprendimiento. *TABANQUE Revista Pedagógica*, 26, 161-184.
- Parrilla, M.A. (2007). El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos. *Perspectiva CEP*, 14, 17-31.
- Parrilla, M.A., Muñoz, M.A., y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 15-31.
- Parrilla, M.A., Raposo, M., y Martínez, E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Opción*, 32(12), 2066-2087.

- Pearson, S. (2016). *Rethinking Children and Inclusive Education. Opportunities and Complexities*. London: Bloomsbury.
- Rauch, F. (2016). Networking for Education for Sustainable Development in Austria: The Austrian ECOLOG-Schools Programme. *Educational Action Research*, 24(1), 34-45.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Sahlberg, P. (2011). Paradoxes of Educational Improvement: The Finnish Experience. *Scottish Educational Review*, 43(1), 3-23.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Save the Children (2015). *Iluminando el futuro. Invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil*. Madrid: Save the Children España.
- Save the Children (2017). *Desheredados. Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*. Madrid: Save the Children España.
- 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.
- Soler, P., Planas, A., Ciraso, A., y Ribot, A. (2014). Empoderamiento en la comunidad. El diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de evaluación participativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 49-77.
- Soresi, S., Nota, L., y Wehmeyer, M.L. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 15-28.
- UNESCO (1996). *Inclusive schools and community support programmes*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2015). *Para cada niño, una oportunidad. La promesa de la equidad*. Nueva York: UNICEF.
- Ward, S.C., Bagley, C., Lumby, J., Woods, P., Hamilton, T., y Roberts, A. (2015). School leadership for equity: lessons from the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 333-346.

Sobre la autora:

Cecilia M^a Azorín Abellán.

Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Email: cmaria.azorin@um.es

