

# ¿DE QUIÉN ES LA ESCUELA? LA VOZ DEL ALUMNADO Y DE LAS FAMILIAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

*Whose school is it? The voice of students and families in the construction of an inclusive school*

**Escobedo-Peiro, Paula**  
*Universitat Jaume I*

**Traver-Martí, Joan Andrés**  
*Universitat Jaume I*

**Sales, Auxiliadora**  
*Universitat Jaume I*

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 27/05/2021

Fecha aceptación: 08/11/2021

## **Resumen:**

El presente artículo contiene resultados de una tesis doctoral realizada en una escuela de Acción Educativa Singular (CAES) de Educación Infantil y Primaria, en la que el profesorado se propone realizar cambios junto a la comunidad educativa para acercarse a su ideal de escuela inclusiva. Entre los cambios que ello supone, se pretende mejorar la participación de las familias en la escuela y las relaciones entre las propias familias y también, entre las familias y la escuela.

Metodológicamente, es un estudio de caso de corte etnográfico en el que analizamos las voces de las familias y del alumnado durante dos cursos escolares, para conocer cómo participan en los cambios realizados en el centro hacia la construcción de la escuela inclusiva y qué mejoras se derivan de su participación. Como técnicas e instrumentos de recogida de datos, se realizaron distintos grupos focales y observaciones de aula y se utilizó un diario de investigación. Además se creó un consejo social para hacer más participativo el proceso.

Los resultados muestran mejoras en la relación entre la familia y la escuela y en la relación entre las propias familias. No obstante, se hace explícita la dificultad del alumnado para participar en el proceso de transformación de la escuela hacia una mayor inclusión. Como discusiones, se aborda la dificultad de situar en una mayor horizontalidad a las familias y el alumnado en la toma de decisiones de la escuela paradójicamente, en el caso de esta escuela que pretende ser más inclusiva.

**Palabras clave:** *escuela intercultural inclusiva, participación comunitaria, relación familia y escuela, voz alumnado.*

Como citar este artículo:

Escobedo Peiro, P., Traver-Martí, J. A., Sales, A., (2021). ¿De quién es la escuela? La voz del alumnado y de las familias en la construcción de una escuela inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 166-181.



**Abstract:**

This article contains results of a doctoral thesis carried out in a Singular Educational Action School (CAES) of Early Childhood and Primary Education, in which the teaching staff intends to make changes together with the educational community to get closer to their ideal of an inclusive school. Among the changes that this entails, the aim is to improve the participation of families in the school and the relationships between the families themselves and also, between the families and the school.

Methodologically, it is an ethnographic case study in which we analyze the voices of families and students during two school years, to find out how they participate in the changes made in the center towards the construction of an inclusive school and what improvements are derived of their participation. As a data collection techniques and instruments, different focus groups and classroom observations were carried out and a research diary was used. In addition to this, a social council was created to make the process more participatory.

The results show improvements in the relationship between the family and the school and in the relationship between the families themselves. However, the difficulty of the students to participate in the process of transforming the school towards greater inclusion is made explicit. As discussions, the difficulty of placing families and students in a more horizontal position in school decision-making is addressed, paradoxically, in the case of this school that pretends to be more inclusive.

**Key Words:** *inclusive intercultural school, community participation, family and school relationship, student voice.*

**1. Introducción**

Para avanzar hacia una mejora educativa fundamentada en la interculturalidad y la inclusión es necesario construir la escuela de manera democrática y contar con la participación de todas las personas que forman parte de la comunidad (Lozano, Ballesta, Castillo y Cerezo, 2018). Participar significa tener algo en común (Raparez y Naval, 2014) y, si la comunidad surge de aquellos que tienen algo en común, la participación y la comunidad serán dos dimensiones inseparables.

La comunidad la conforman aquellas personas vinculadas a la vida escolar del centro (profesorado, familias, alumnado, personal de servicios, vecindario, asociaciones del barrio, ayuntamiento, etc.). Sin embargo, no siempre que damos voz a la comunidad conseguimos una participación comunitaria. Puesto que la participación puede adoptar diferentes formas, desde la “participación testimonial” de las familias en órganos oficiales de gestión, hasta opciones que fomentan la intervención “real” de la comunidad educativa, mediante procesos de participación, negociación y gestión democrática del currículum, consiguiendo así una cultura escolar democrática (Belavi y Murillo, 2020).

Como dicen estos autores, la democracia o la justicia social no pueden ser valores mecánicos ni impuestos en pro del respeto hacia la diversidad, sino que van más allá: “Son más que ello, se alimentan de los significados asumidos por la comunidad escolar y contruidos en sus interacciones cotidianas” (Belavi y Murillo, 2020, p.8). Acorde con esta afirmación, la participación es un ejercicio de tener voz, de asumir y de decidir; un ejercicio relacionado con los niveles de poder y con el derecho de la ciudadanía que se halla en relación directa con la práctica educativa (Freire, 1998).

**La participación de las familias**

La relación entre el contexto y el centro es necesaria e inevitable, pero la relación entre las familias y el centro es una cuestión delicada y sutil. La implicación de

las familias y de la comunidad en la escuela, es un principio de calidad educativa (UNICEF, 2014). Tal y como afirman Simón y Barrios (2019) entre las claves para transformar los sistemas educativos y hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva, las familias están presentes de una forma u otra. También, Porter y Towell (2017) destacan que establecer alianzas entre la familia y la escuela es un elemento esencial para mejorar la educación. Pero, aunque la literatura nos muestra la importancia de la participación de las familias y de la comunidad en los centros (Apple y Beane, 2005; Bolívar, 2000; Caballero, Jiménez y Guillén, 2019) e insiste en que es la base para generar equidad, este trabajo compartido no siempre es un hecho.

A continuación, realizaremos una clasificación sobre la participación de las familias en la escuela, basándonos en los niveles que se proponen desde diferentes proyectos y estudios (Epstein, 2001; INCLUD-ED, 2006- 2011; Sanders y Epstein, 1998 y Torres, 2007):

*Informativo o burocrático.* La relación se basa en la transmisión de información por parte del profesorado hacia las familias.

*Consultivo o de apoyo.* El profesorado opina que la participación de la familia es importante, pero la limita a programas planificados desde el centro.

*Ser parte de los procesos de toma de decisiones y de los sistemas de responsabilización.* Las familias entrarían a formar parte en la toma de decisiones de aspectos relacionados con la escuela. Pero, las propuestas seguirían viniendo del profesorado.

*Relación cívica o ciudadana.* Familias y profesorado trabajan cooperativamente para alcanzar metas comunes. Se fomenta la participación democrática de toda la comunidad.

Como podemos observar, tan solo en el tercero y el cuarto nivel las familias se acercan a una participación democrática y a la posibilidad de una transformación educativa. Tal y como apuntan Simón y Barrios (2019) basándose en cuatro guías encaminadas a orientar a los centros escolares para que sean más inclusivos (Alberta Education, 2013; Booth y Ainscow, 2015; CSIE, 2016 e IBE-UNESCO, 2016), el secreto reside en el tipo de relación a promover entre las familias y la escuela y en ver a estas como un miembro más de la comunidad. Solo desde la comprensión de su diversidad y asumiendo que todas las familias cuentan con fortalezas para transformar el centro podremos acercarnos a una mayor inclusión en los centros y situarnos en niveles de participación más democráticos.

### **La voz del alumnado**

El alumnado es uno de los principales motivos que puede llevar al profesorado a cambiar y buscar prácticas más inclusivas. Sin embargo, de manera natural, la cultura profesionalista suele dejar fuera del proceso a este colectivo, tendiendo a situarlo como mero receptor de los cambios (Fletcher, 2017; MacBeath et al., 2003; Escobedo, Sales y Traver, 2017; Ceballos y Sáiz, 2019).

La “voz del alumnado” ha sido reivindicada y estudiada en los últimos años, tanto a nivel nacional (Rojas, Haya y Lázaro, 2012; Susinos y Ceballos, 2012; Saiz-Linares y otros, 2019; Ceballos y Sáiz, 2019) como internacional (Ainscow, 2002; Fielding, 2011; Messiou, 2013). Este concepto hace referencia a las iniciativas que emprenden las escuelas dirigidas a aumentar el protagonismo del alumnado en la toma de decisiones de cualquier aspecto de la vida escolar (Susinos, 2012). Aunque ha habido mejoras, la opinión del alumnado sigue sin ser escuchada de manera significativa y su participación en el currículum es prácticamente inexistente (Ceballos y Sáiz, 2019; Guarro, 2005). No obstante, sabemos que dicha implicación es crucial para hablar de un cambio en los centros educativos hacia una mayor inclusión

(Sandoval, Simón y Echeíta, 2020). Su participación en la evaluación del currículum y del centro, significa un mayor compromiso e implicación, una mayor capacidad de autocrítica y una mejor comprensión de lo que el alumnado aprende y de cómo lo aprende.

La voz del alumnado está directamente comprometida con el cambio hacia la inclusión y la democracia en los centros y es necesario el uso de estructuras colaborativas en las que estudiantes y profesionales trabajen juntos (Messiou, 2013) para acercarse a una cultura inclusiva.

Transitar este proceso de transformación no es fácil. Supone cambios en el rol del alumnado para ejercer una mayor responsabilidad. También en el rol del profesorado, que tendría que delegar e iniciar procesos de toma de decisiones compartidos. Como dicen Sandoval, Simón y Echeíta, (2020) “las distintas formas de participación del alumnado dependen, en buena medida, del protagonismo que los adultos les concedamos” (p.14). Por ello, algunas de las dificultades para hablar de un cambio en el nivel de participación del alumnado en las escuelas, se deben a la ausencia de una cultura democrática en los centros educativos (Calvo y otros, 2012). En concreto, algunos estudios que analizan los niveles de participación del alumnado en la escuela (Hart, 1992; Flutter y Rudduck, 2004; Fielding 2012), concretan su participación en los siguientes estados:

*Ausencia de consulta a los alumnos.*

*Consulta.* Se les consulta, pero no llegan a intervenir en los procesos de toma de decisiones.

*Alumnado como participante activo.* El profesorado emprende la indagación e interpreta los datos que aporta el alumnado y este puede intervenir en la toma de decisiones.

*Alumnado como investigador.* El alumnado está implicado en la indagación sobre las iniciativas a desarrollar en el centro. Se discutirá con él los resultados y desempeñará un papel activo en la toma de decisiones.

*Alumnado como pleno participante activo y co-investigador.* La iniciativa de la indagación parte conjuntamente del alumnado y del profesorado; desempeña un papel activo en la toma de decisiones; planifica acciones que se adoptarán e incluso evaluará su impacto.

*Aprendizaje intergeneracional como democracia vivida.* Existe un compromiso y responsabilidad compartidos por los miembros del centro, con la finalidad de trabajar por el bien común.

En relación a los primeros niveles de participación, diversos estudios señalan que no siempre que se pregunta al alumnado se tiene en cuenta su respuesta (Mager y Nowak, 2012; Manca y Grion, 2017). Tal y como indican Adderley, Hope, Hughes, Jones y Shaw (2014), sería conveniente distinguir entre aquellas actividades que inician los estudiantes por sí mismos y aquellas mediadas por los adultos. En el caso de los niveles propuestos a partir de los estudios anteriores, pensamos que una participación plena se situaría en los últimos niveles.

Para terminar, la participación de las familias y del alumnado puede situarse en distintos niveles pero, en una escuela en proceso de transformación hacia la inclusión y la interculturalidad, la participación debe situarnos en los niveles que suponen la toma de decisiones de todos los agentes implicados, de modo que nos acerque a una transformación social y educativa (Lozano, Ballesta, Castillo y Cerezo, 2018; Pérez y Mendez, 2012; Dryfoos, 2005).

Por todo lo expuesto, nuestro estudio indaga sobre cómo es la participación de las familias y del alumnado en una escuela que está inmersa en un proceso de

transformación hacia la interculturalidad y la inclusión. El problema de investigación que planteamos es cómo siendo las familias y el alumnado actores principales de las transformaciones del centro sus voces quedan silenciadas y en un segundo plano. Nuestro objetivo es conocer estas voces y analizarlas para arrojar un poco de luz a las cuestiones planteadas en el marco teórico. Para ello, realizamos las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo participan las familias en la escuela y qué mejoras se derivan de su participación?

¿Qué opina el alumnado sobre los cambios realizados en el centro y en su aula?

## **2. Estudio empírico**

Los resultados de este artículo forman parte de una tesis doctoral (Escobedo, 2016) realizada en un Centro de Acción Educativa Singular (CAES)<sup>1</sup> de Educación Infantil y Primaria, en la provincia de Castellón. Se trata de una escuela de dos líneas situada en un barrio periférico de la ciudad. Tradicionalmente, el barrio ha sido conocido como una zona marginal de la ciudad en el que han vivido siempre personas inmigrantes o con pocos recursos económicos. Actualmente, la escuela cuenta con un 90% de alumnado inmigrante, predominantemente de familias árabes.

En el año 2011, la escuela emprendió un cambio hacia el modelo educativo intercultural e inclusivo y para ello, solicitó la ayuda de un grupo de investigación especializado en este tipo de transformaciones para construir una escuela inclusiva. Los objetivos de los docentes eran mejorar los resultados académicos del alumnado; la relación entre las familias, la relación entre familia y escuela y la imagen que se tenía de la escuela en el resto de la población. Para ello, se realizaron acciones con toda la comunidad educativa con el fin de transformar la realidad del centro y de aportar una respuesta más adecuada hacia la diversidad.

Metodológicamente, nos situamos en una investigación cualitativa. En concreto analizamos la particularidad y complejidad de esta escuela para llegar a comprender su realidad, por lo tanto, se trata de un estudio de caso (Stake, 2007). Nuestra manera de analizarlo, parte de un enfoque etnográfico, desde el que comprender la vida y la cultura de ese lugar durante los dos cursos escolares en los que se realizó la investigación (2011/2012 y 2012/2013). Basándonos en Woods (1987) y en Velasco y Díaz de Rada (1997), entendemos la etnografía como un modo de investigación social principalmente descriptivo. Por ello se trata de un diseño descriptivo y etnográfico.

Del trabajo de la tesis doctoral, en este artículo nos centramos únicamente en los datos que nos ayudan a responder a las dos preguntas de investigación planteadas. Durante el primer curso, realizamos un grupo focal con las familias; varios grupos focales con el alumnado (detallados a continuación) y un grupo focal con la comisión mixta del comedor. Además, registramos situaciones cotidianas que fueron recogidas en el diario de la investigadora (DI) y observaciones de aula (OA) para conocer cómo se llevaban a cabo las prácticas inclusivas dentro de las aulas y cómo era la participación del alumnado y de las familias en las mismas.

Durante el segundo curso, se creó un Consejo Social para debatir sobre la propia investigación junto a los miembros de la comunidad. Realizamos dos reuniones

---

<sup>1</sup> Los centros docentes ubicados en un Barrio de Acción Preferente (BAP) o que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa en un porcentaje igual o superior al 30% del total del centro, se considerarán Centros de Acción Educativa Singular (CAES). (ORDEN de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa).

desde este órgano: una al inicio del curso (CS\_1) y otra al finalizarlo (CS\_2). Además, antes de cada reunión realizamos una sesión de tutorización con el alumnado (CS\_1TA; CS\_2TA) y otra con las familias (CS\_1TF; CS\_2TF) que participaban en el consejo social, con la finalidad de acercar el contenido al alumnado y a las familias para que su participación fuera activa y pudieran decidir por sí mismos ante los asuntos planteados en el consejo.

A continuación mostramos una tabla resumen en la que aparece una temporalización sobre las acciones realizadas, las personas participantes y las técnicas de obtención de datos empleadas.

Tabla 1.

*Temporalización de las acciones; agentes implicados y técnicas de recogida de información.*

<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	<b>ACCIÓN</b>	<b>AGENTES IMPLICADOS Y TÉCNICAS</b>	
<b>1º CUR SO</b>	Febrero – junio 2012	Entrada a las aulas	Profesorado, alumnado y familias. Observación y notas de campo. Diario de la investigadora.
	Junio - julio 2012	Conocimiento de los cambios realizados en el centro y valoración	Familias, alumnado y comisión del comedor. Grupos de discusión.
<b>2º CUR SO</b>	Octubre - Diciembre 2012	Dos sesiones del Consejo Social y sesiones de tutorización.	Miembros del consejo social. Observación y notas de campo. Diario de la investigadora.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los participantes, el grupo de discusión de las familias (GD\_F) estaba formado por cuatro madres árabes, dos madres y un padre españoles. Todas estas personas participaban como voluntarias en las prácticas de aula o en comisiones mixtas de trabajo. Estas comisiones fueron creadas para priorizar las acciones propuestas por la comunidad educativa y transformar la escuela para conseguir una mayor inclusión. En cuanto a los grupos de discusión con el alumnado, se seleccionaron entre tres y cuatro alumnos de cada clase. Se realizaron tres grupos de discusión. El primero con el alumnado de infantil (GD\_I) formado por 11 alumnos (5 niños 6 niñas). El segundo, con 13 alumnos (7 niños y 6 niñas) de primero a tercero de educación primaria (GD\_P1). El tercero, de 13 alumnos de cuarto a sexto de primaria (GD\_P2) (8 niños y 5 niñas). La delimitación del alumnado por grupos se realizó para poder obtener más información de todos los niveles, para que todos los participantes se sintieran cómodos y pudieran expresarse y además, para dotar de mayor protagonismo al alumnado.

La comisión mixta del comedor (GD\_CMC) estaba compuesta por dos madres; tres maestras; dos alumnos y tres alumnas. El consejo social estaba formado por tres alumnos y una alumna, una madre y un padre; dos maestras y dos miembros del equipo directivo; el conserje del centro; una asesora de formación del centro y una investigadora del grupo de investigación. Todos los grupos fueron moderados por la persona que realizaba la tesis y coautora del artículo.

Una vez registrados los datos, en notas de campo y archivos de vídeo, se transcribieron. Para analizar los datos realizamos un análisis de contenido. Posteriormente, se triangularon y sistematizaron los datos en categorías desde un doble proceso de categorización inductivo y deductivo.

Para verificar los resultados se siguieron los criterios de calidad de Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005). Se tuvo en cuenta la *credibilidad* de los datos mediante la triangulación de técnicas y participantes, la observación persistente y las comprobaciones con los participantes de la veracidad de los datos tanto en el consejo

social como en las reuniones de retorno de la información que se realizaron posteriormente. Por otro lado, seguimos el criterio de *confirmabilidad*, que se refiere a la independencia entre los resultados y los intereses personales o concepciones teóricas del investigador. En nuestro estudio los resultados han sido siempre explicados con los datos de los participantes, a partir de citas textuales.

### 3. Resultados

Después de extraer las categorías, creamos mapas conceptuales para establecer relaciones entre las mismas. A continuación, aportamos los datos respondiendo a las preguntas de investigación.

#### 3.1. ¿Cómo participan las familias en la escuela y qué mejoras se derivan de su participación?

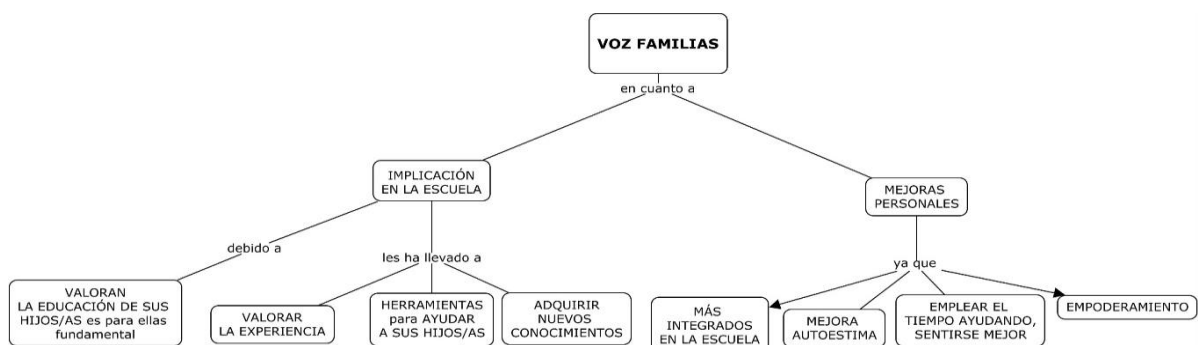


Figura 1. Categorías: Voz Familias

Fuente: elaboración propia

#### **Implicación en la escuela**

Las familias *participaban* en las comisiones mixtas y como voluntarias en las aulas para realizar algunas prácticas inclusivas (proyectos de trabajo; tertulias literarias dialógicas y grupos interactivos). Incluso, una de ellas pagaba a otra señora para que cuidara de su bebé durante la hora en la que asistía a la escuela como voluntaria.

*Padre 1: Tú dejas a tu hija para dar un servicio a otra persona que no es tu hija, eso es mucho de valorar.*

*Madre 1: A mí, el futuro de mis hijos está aquí. (GD\_F).*

En relación a este dato, cabe destacar que este padre al inicio del curso mostraba actitudes racistas y de rechazo hacia las familias árabes. Sin embargo, dichas actitudes se transformaron a medida que trabajó junto a ellas en las comisiones mixtas. Su descontento inicial pasó a un reconocimiento que le llevó a querer conocer la cultura árabe y a valorarla (CS\_1TF; CS\_2TF).

Para las familias, la educación que reciben sus hijos es un aspecto fundamental y la *valoran*, así como el futuro que después tendrán gracias a dicha formación. Por ello, manifestaron su agradecimiento al profesorado por tener la oportunidad de participar en estas acciones de centro y de aula.

Todas las familias que participaron en los cambios de la escuela valoraron de manera positiva su experiencia. Según comentaron, fue gratificante y les aportó *herramientas* para ayudar a sus hijos desde casa (GD\_F).

*Es que a mí eso me ayudaba mucho porque yo veía como lo explicaba este como lo explicaba el otro y yo más o menos... pues me ayudaba. [...] El venir aquí a mí me ayudaba también a la hora de educar a mi hija. De educarla en el sentido de enseñar (CS\_1. Padre).*

Además, la entrada de las familias en las aulas les ayudaba a refrescar conceptos o a aprenderlos y fue una oportunidad para mejorar la *adquisición de nuevos*

conocimientos, como familiarizarse más con la lengua española y el valenciano, ampliando el vocabulario y tratando de expresarse en otro idioma (DI y OA\_1ª sesión de proyectos de trabajo).

### **Mejoras personales**

La entrada de las familias en la escuela fue un aporte para ellas mismas. Un padre explicaba que, meses antes de participar en el centro se había quedado sin trabajo y el hecho de implicarse le ayudó a sentirse más *integrado* en la escuela y más realizado (GD\_F; CS\_2. Padre). Una madre, mostró una mayor valoración hacia sí misma después de la experiencia. Ella explicó que al principio no quería participar como voluntaria porque le daba vergüenza, ya que pensaba que no podría ayudar al alumnado. Sin embargo, después de participar se sintió más valorada.

*Madre 2: Yo antes de entrar a la escuela era cero menos cero. Mi experiencia ha sido más para mí, me he sentido muy útil. (GD\_F).*

Pero la ayuda prestada favoreció también al alumnado y al profesorado. Al alumnado porque como dice el padre, su hija mejora cuando él la puede ayudar y es una colaboración para el profesorado porque la dinámica de la clase es más enriquecedora con la participación de personas voluntarias (DI y OA\_1ª sesión de proyectos de trabajo).

Por ello, tras un primer curso en el que las familias entraron como voluntarias en las aulas; no entendieron la postura que tomó el profesorado el siguiente curso escolar, al limitar su participación a las comisiones mixtas, dejando de promover la entrada a las aulas. El profesorado tomó esta decisión debido a la falta de compromiso de algunas familias en su entrada a las aulas durante el curso anterior. Por ello, decidieron organizar algunas prácticas en el aula contando únicamente con los refuerzos de los propios maestros. Ante este hecho, algunas familias propusieron volver a abrir las puertas de las aulas y ser ellas las personas voluntarias.

*Padre 1: Es que yo creo, de hecho una de las cosas que dijimos, fue que por qué no entrábamos otra vez los padres. Yo también lo he pedido. ¿Es verdad o no? (...) Que, si ahora nos quitaran todo esto, los padres diríamos... ¡Uy! (Frunce el ceño). (CS\_2. Padre).*

Para algunas familias, la participación en la escuela les ha llevado a realizar *acciones* que no habían hecho anteriormente. Por ejemplo, una madre de un nivel socio-económico bajo y sin formación en educación secundaria obligatoria, asistió al despacho del alcalde para pedirle su colaboración para mejorar la escuela.

*Madre: Yo es la primera vez en mi vida que había entrado en el despacho del alcalde. Y hablé con una concejal y con el alcalde. Se lo comenté que tenían una reja rota, le dije lo de los bancos, que los niños ya está bien de que vayan por el suelo a la hora del patio, que les pongan bancos,... ¡Qué a ver si pueden arreglar esto mejor, y pintarlo de colores más vivos, no sé, parece que esté esto muy apagado! (GD\_CMC).*

El hecho de verse en contextos distintos y con un papel diferente al que conocían en la escuela, también ha favorecido que estas familias se sientan más empoderadas. En concreto, en el caso de esta madre que por motivos personales a mitad de curso se trasladó de municipio y cambió de escuela, se presentó al equipo directivo del nuevo centro para ofrecerse como voluntaria (DI).



### 3.2. ¿Qué opina el alumnado sobre los cambios realizados en el centro y en su aula?



Figura 2. Categorías: Voz Alumnado  
Fuente: elaboración propia.

#### **Conocimiento sobre el cambio en el centro**

El conocimiento sobre el cambio se analizó tanto en el primero como en el segundo curso en el que se realizó la investigación. En ambos casos, una parte del alumnado sabía que en la escuela se realizaban acciones pero no entendían muy bien a qué se debían ni su propósito (*GD\_I*; *GD\_P1*; *GD\_P2*; *CS\_2TA*). Cabe destacar, que la mayor parte del alumnado había participado en la asamblea que se realizó al inicio del proceso de transformación, para mostrar a las familias, vecindario y asociaciones del barrio, el propósito de abrir las puertas de la escuela y animar a la comunidad a embarcarse en el proyecto.

No obstante, el alumnado que tenía conocimiento sobre los cambios era, principalmente, porque participaba en ellos a través de las comisiones mixtas. Este alumnado manifestaba que su papel en la escuela estaba cambiando. Pensaban que los maestros querían que ellos estuvieran más atendidos y les hacían participar en las comisiones para aportar su opinión y cumplir las propuestas que se realizaban (*GD\_CMC*). Sin embargo, su conocimiento sobre la función de las comisiones en la escuela se restringía a la comisión en la que participan. Es decir, no había una mirada más global sobre la transformación del centro.

Por otra parte, el alumnado que no participaba en ninguna de las comisiones desconocía la existencia de estas y el trabajo que realizaba en ellas. Habían asistido a la asamblea y prácticamente todo el alumnado participó y escribió en un papel su deseo para mejorar la escuela. Estos deseos fueron expuestos en un mural en la entrada del centro. El alumnado era consciente de ello, pero no sabía muy bien qué había ocurrido con estos deseos, a menos que pertenecieran a una comisión que era donde se analizaban y establecían planes de acción. Tampoco hubo ningún alumno que hiciera referencia al modelo educativo hacia el que se quería acercar la escuela (*GD\_I*; *GD\_P1*; *GD\_P2*).

Durante el siguiente curso, se pretendió llegar más al alumnado, aunque el profesorado seguía mostrando cierta dificultad:

*Yo sí que pienso que a los niños nos los estamos dejando un poco por el camino, sin querer. Yo creo que si fuéramos a las clases a preguntarles no sé si todos sabrían qué está pasando en la escuela. (CS\_1. Director).*

En las aulas se seguían realizando prácticas inclusivas pero no se le preguntaba al alumnado sobre su participación en el centro o sobre el centro que les gustaría

construir. El profesorado seguía caminando hacia el ideal de escuela compartido, pero el proceso no llegaba al alumnado.

*Les empiezo preguntando al alumnado si conocen aquello que se está haciendo en la escuela. Ellos me dicen que es algo del aprendizaje, pero no saben exactamente qué es. Les pregunto también si conocen las comisiones y algunos me dicen que sí y otros que no. Dos niños forman parte de la comisión del comedor y otra de las alumnas que está en la sesión les pregunta si eso que hacen en la comisión es para ayudar. (DI; CS\_2TA).*

El alumnado que participaba en alguna comisión conocía su funcionamiento, pero no sabía para qué se había creado, como ya ocurría en el primer curso. Por tanto, se seguía observando la dificultad para llegar al alumnado y que este entendiera y participara activamente en la toma de decisiones del centro.

*Alumna 1: la comisión que es, ¿opinar alguna cosa, o ayudar a los otros?*

*Alumno 2 (participante de la comisión del comedor): No, es ir allí y hablar de cosas del comedor para mejorar el comedor, y luego decir ideas que tú quieras que pasen en el comedor, para mejorarlo, ... lo ponemos en un papel (CS\_2TA).*

Aunque el profesorado valoraba mucho la participación del alumnado en las comisiones de trabajo, una parte importante de este colectivo se quedaba fuera del proceso (CS\_2. Maestra 1) y tampoco se realizaban otras acciones para hacer partícipe al alumnado, ni se le situaba como un agente activo pudiendo acceder a la toma de decisiones, más allá de la participación de unos pocos en las comisiones.

#### **Conocimiento de las prácticas de aula**

La mayor parte de tutores implementó prácticas inclusivas en su aula. Por ello, en el grupo de discusión la mayoría del alumnado conocía los grupos interactivos y las tertulias dialógicas. Una parte conocía también los proyectos de trabajo y las asambleas y finalmente, el alumnado del tercer ciclo valoró el trabajo sobre educación emocional que se realizó en su clase (GD\_P2). No obstante, en todos los casos habían sido prácticas decididas por el profesorado.

De todos los aspectos relacionados con las prácticas, el alumnado destacó que le gustaba trabajar en equipo y ayudar, así como que les ayuden. Aunque un alumno de tercero de primaria expresó que él prefería trabajar individualmente y no le gustaba dar o recibir ayuda (GD\_P1). En el caso de este alumno, la maestra comentó en otra sesión que le iría muy bien trabajar en grupo por sus dificultades para empatizar (DI).

El alumnado que participó en el consejo social destacó que le gustaba realizar grupos interactivos (CS\_2). Algunos destacaron que realizando otras actividades se aburrían y, en este tipo de prácticas no. Decían que era divertido y que les gustaba ayudar y recibir ayuda; además pensaban que los grupos interactivos favorecían la mejora de la convivencia. En general, coincidieron en que preferían trabajar en grupo más que individualmente, por la ayuda que podían prestar y recibir.

#### **4. Discusión**

Como hemos visto en el marco teórico, es importante que las familias tengan voz y participen, pero si se trata de una escuela que persigue la inclusión este pasa a ser un objetivo prioritario en las acciones propuestas (Simón y Barrios, 2019) y cabría esperar que su participación fuera más libre. En el caso de esta escuela, pensamos que la voz de las familias y del alumnado, sigue quedando un eslabón por debajo a la del profesorado.

En cuanto a la primera pregunta de investigación, las familias participan en aquellas acciones propuestas por el profesorado, y aunque en algunos casos se les pide su opinión, no siempre es así. Un ejemplo de ello es la decisión que tomó el

profesorado de no abrir las aulas a la entrada de voluntariado durante el segundo curso, a pesar de las peticiones de algunas familias de participar como voluntarias. El rol de las familias queda sujeto a las indicaciones del profesorado que, delegan en ellas la resolución de aspectos decididos en la comisión de trabajo a la que pertenecen. En estos casos se trata de acciones que no implican una toma de decisiones de las familias sobre aspectos del currículum o sobre la vida escolar. Una vez más, es el profesorado quien mueve los hilos (Sandoval, Simón y Echeíta, 2020).

En el caso de este centro con un 90% de alumnado inmigrante, la participación de las familias es un aspecto clave para mejorar la integración del alumnado a nivel social y educativo (Colás y Contreras, 2013). En este sentido, se ha destacado una mejora por parte de las familias al sentir la escuela como un lugar importante para las vidas de sus hijos, para su formación y la repercusión en su futuro. Además, las familias se han sentido integradas en el centro y predispuestas a establecer comunicación y diálogo con el profesorado.

Como indican Lozano y otros (2018), cuando los familiares se implican en el centro, este se involucra en las actividades sociales y culturales del entorno. Según Muñoz, Rodríguez y Barrera (2013), la participación del entorno en la escuela es un indicador de calidad que contribuye a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, las familias que se han implicado han visto en la escuela un lugar en el que sentirse realizadas, empoderarse y conocer de cerca el trabajo de sus hijos. Este hecho les ha permitido valorar mejor a la escuela y a los profesionales que trabajan en ella.

Por otro lado, las familias han sido un mejor apoyo para reforzar el trabajo realizado desde la escuela. Todo esto ha sido posible desde una reorganización de las estructuras, los horarios y el espacio (Guarro, 2005) y ha facilitado el desarrollo de un clima de confianza entre las personas para promover la participación (Reparaz y Naval, 2014). Las altas expectativas que tenía el profesorado sobre las familias y el alumnado han sido un aspecto clave; ya que sobre este asunto al inicio había resistencias en una parte del profesorado. Como dice Brisebois (1997, p. 19) “es difícil dar responsabilidad a alguien cuando no se sabe si es capaz de asumirla; pero, por otra parte, nunca será capaz de asumirla si no se le deja, si no se le da responsabilidad”.

La necesidad que manifestaba el profesorado de mejorar la relación con las familias se ha cubierto, dando lugar a un cambio no solo en la relación entre familias y profesorado sino también entre las propias familias. Se ha pasado de una escuela en la que había enfrentamientos e incluso algunas denuncias por parte de algunas familias hacia la escuela, a un centro más comunitario, en el que estas mismas familias ahora participan voluntariamente.

Aun así, situaríamos a las familias en el nivel “*Ser parte de los procesos de toma de decisiones y de los sistemas de responsabilización*”, nombrado en el marco teórico (Epstein, 2001; INCLUD-ED, 2006- 2011; Sanders y Epstein, 1998 y Torres, 2007) ya que aunque participan en los procesos del centro es el profesorado quien sigue proponiendo acciones y orientando la participación de estas familias. Es cierto que, a diferencia del alumnado, las familias que participaban en comisiones mixtas y como voluntarias en las aulas, son conscientes de los cambios y del proceso de transformación del centro y comparten dicho objetivo con el profesorado.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, hemos podido observar que no solo es importante participar, sino entender por qué y para qué se participa. Por ejemplo, el alumnado que formaba parte de los grupos de discusión conocía aquellas prácticas que se realizaban en su clase, pero no todas las innovaciones realizadas en el centro. Tampoco eran demasiado conscientes del porqué de estos cambios. El

alumnado que conocía las transformaciones participaba en comisiones mixtas pero tampoco entendía el sentido de las mismas. Si tratamos de analizar cómo ha sido la participación del alumnado en la escuela, vemos (como en la propuesta de Hart, 1992; Fielding, 2001 y Flutter y Rudduck, 2004), que esta varía en función de las acciones en las que participa; pero, en cualquier caso, no iríamos más allá del tercer nivel de participación: "alumnado como participante activo". Para pasar a los siguientes niveles sería necesario situar al alumnado como un investigador de los propios cambios acontecidos en la escuela.

Aunque observamos mejoras en la relación y participación de las familias y del alumnado, destacamos todavía una falta de democratización de los procesos tanto en las acciones emprendidas a nivel de centro como en las aulas.

Después de realizar el estudio pensamos que la construcción de la escuela intercultural inclusiva no puede quedar desligada de procesos que requieran una democracia vivida en la escuela. Precisamente, la democratización de las prácticas puede ser uno de los mayores condicionantes para transformar el rol de la comunidad en la toma de decisiones para caminar hacia la escuela intercultural inclusiva (Moliner, Moliner y Sanahuja, 2018). La participación de las familias y del alumnado ha mejorado pero todavía existe un largo recorrido para conseguir una participación coherente con el modelo de escuela que se pretende alcanzar (Ballesteros, Aguado y Malik, 2014).

Para terminar, apuntamos algunas de las limitaciones. Una primera barrera puede ser actitudinal puesto que, aunque todo el profesorado se muestre predispuesto a realizar cambios, no todos comparten el mismo ideal de escuela ni la misma visión sobre el alumnado y las familias.

En este caso, fuimos testigos de tensiones, resistencias y miedos que no fueron compartidos abiertamente, sino que algunos docentes se atrevieron a manifestar en pequeños círculos de confianza o en entrevistas individualizadas. Dedicar tiempo para cohesionar el claustro podría ser un elemento facilitador para lograr procesos más sinceros y dialógicos.

Otra de las limitaciones viene de la mano de las familias. Aunque en el caso que mostramos la relación entre la familia y la escuela ha mejorado, son todavía un número restringido de familias las que se sienten más comprometidas con el centro. Existe en este caso una barrera cultural y también una barrera comunicativa, entre familias y docentes.

Sin embargo, la limitación que pensamos que es común a centros de distintas características es la cultura educativa que todavía impera en el territorio español y que sitúa generalmente, al alumnado y a las familias como meros receptores de la acción docente. En este sentido, es fundamental el papel de los docentes, haciendo referencia a sus propias virtudes: la tolerancia, la ética universal, etc. (Freire, 1993) y a la necesidad de establecer una colaboración profesional entre el profesorado y diseñar estrategias colaborativas hacia un objetivo en común: la construcción de la escuela inclusiva (Arnáiz y López, 2020).

## 5. Referencias bibliográficas

- Adderley, R.J., Hope, M.A. Hughes, G.C., Jones, L., Messiou, K., y Shaw, P.A. (2014). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106121. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.964580>
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82

- Alberta Education (2013). *Indicators of Inclusive Schools: Continuing the conversation*. Alberta: Alberta Government. Recuperado de <https://open.alberta.ca/publications/9781460107157>
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arnaiz, P., y López, R. (2020, Febrero). Formación, coordinación y liderazgo en la construcción de una escuela inclusiva. En *Congreso Internacional de Investigación e innovación en educación infantil y primaria*. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/87093>
- Ballesteros, B., Aguado, T. & Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 93-107.
- Belavi, G. y Murillo, F.J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla Colección Aula Abierta.
- Booth, T., y Ainscow. M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM
- Brisebois, R. (1997). Sobre la confianza. *Cuadernos de Empresa y Humanismo*, 65, 19-31.
- Caballero-García, P., Jiménez-Martínez, M.P. y Guillén-Tortajada, E. (2019). Aprender a emprender bajo el binomio familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 139-154. DOI: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/389611>
- Calvo, A., Rodríguez-Hoyos, C., y García, M. (2012). Lo mejor de todo es que nos escucháis. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los programas de diversificación y de cualificación profesional inicial. *Revista de Educación*, 359, 164-183.
- Ceballos-López, N. y Saiz-Linares, A. (2019). Promoviendo la participación del alumnado en la escuela. Análisis de materiales y guías internacionales para docentes que desarrollan experiencias de voz del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 329-350. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/71947>
- Colás. P. y Contreras. J. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499.
- CSIE (2016). *Equality: Making It Happen. A guide to help schools ensure everyone is safe, included and leaning*. Bristol: CSIE.
- Dryfoos, J. (2005). Full-service community schools: A strategy – not a program. *New Directions for Youth Development*, 107, 7-14.
- Escobedo, P. (2016). *Educación para ser. Una mirada personal de la escuela intercultural inclusiva* (tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Escobedo, P.; Sales, A. y Traver, J. (2017). La voz del alumnado: Su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XX1*, 20(2), 299-318
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123-141.

- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25, 1), 31-61.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Fletcher, A. (2017). *Student Voice Revolution: The Meaningful Student Involvement Handbook*. Australia: Sound Out Press.
- Flutter, J. and Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils: What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P. (1998). Educación y participación comunitaria. *Revista Tarea*, 41, 29 - 33.
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1), 1-48.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF/International Child Development Centre.
- IBE-UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: a Resource Pack Supporting Inclusive Education*. Geneva: International Bureau of Education-UNESCO. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf)
- INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011). FP6, Priority 7 (Social Sciences and Humanities), European Commission. [www.ub.edu/includ-ed](http://www.ub.edu/includ-ed)
- Lozano, J., Ballesta, F.J., Castillo, I.S. y Cerezo, M.C. (2018). El vínculo de la escuela con el territorio: una experiencia de inclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 207-226. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66368>
- MacBeath, J; Demetriou, H, Rudduck, J. Y Myers, K (2003). *Consulting Pupils. A toolkit for teachers*. Cambridge, Reino Unido: Pearson Publishing.
- Mager, U.y Nowak, P. (2012). Effects of Student Participation in Decision Making at School. A Systematic Review and Synthesis of Empirical Research *Educational Research Review*, 7(1), 38-61.
- Manca, S. y Grion, V. (2017). Engaging students in a school participatory practice through facebook: the story of a failure. *British Journal of educational Technology*, 48(5), 1153-1163
- Messiou, K. (2013). El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 97-108.
- Moliner, O., Moliner, L. y Sanahuja, A. (2018). Percepciones sobre el concepto y la gestión de la diversidad en un centro en proceso de democratización escolar. *Revista De Investigación Educativa*, 36(2), 455-469. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.293191>
- Muñoz, J.L.; Rodríguez, D.; Barrera, A. (2013). Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno. *Perspectiva educacional*, 52(1).97-123, [https://doi: 10.4151/07189729-Vol.52-Iss.1-Art.148](https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.52-Iss.1-Art.148)
- ORDEN de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa).

- Porter, G., y Towell, D. (2017). *Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Canada: Centre for Inclusive Futures.
- Reparaz, C., y Naval, C. (2014). Capítulo 1. Bases conceptuales de la participación de las familias. En C. y. Ministerio de Educación (Eds.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21 - 34). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Rodríguez, C.; Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XV(2)*, 133-154
- Rojas, S., Haya, I., & Lázaro, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación, 359*, 81-101
- Saiz-Linares, A., Ceballos-López, N. y Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos de Cantabria. *Revista Complutense de Educación, 30(3)*, 713-728. <https://doi.org/10.5209/rced.58883>
- Sanders, M. G. y Epstein, J. L. (1998). School-family-community partnerships and educational change: International perspectives. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (Eds.). *International Handbook of Educational Change*. (482-502). Hingham MA: Kluwer.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeíta, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 13(1)*, 12-27.
- Simón, C., y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta, 48(1)*, 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación, 359*, 16-23.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación, 359*, 24-44.
- Torres, J. (2007). Centros escolares y familias en las sociedades multiculturales. *Revista Andalucía Educativa, 60*, 24-27
- UNICEF (2014). *Parents, Family and Community Participation in Inclusive Education: Webinar 13 Companion Technical Booklet*. Nueva York: UNICEF.
- Velasco, H. y Díaz, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Editorial Trotta.
- Woods, P. (1987). *La Escuela por Dentro: La Etnografía en la Investigación Educativa*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

### **Sobre los autores:**

#### **Escobedo-Peiro, Paula**

Profesora Contratada Doctor en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Miembro del grupo de investigación MEICRI (<http://meicri.uji.es/>) y del grupo de innovación educativa INCLU-ERP. Sus actuales líneas de investigación versan sobre la escuela inclusiva, la educación emocional y la pedagogía narrativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5164-7320>

#### **Traver-Martí, Joan Andrés**

Profesor Titular del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Miembro del grupo de investigación MEICRI (<http://meicri.uji.es/>) y del *Laboratoire international sur l'inclusion scolaire*, LISIS (<https://www.lisis.org/>). Sus líneas de investigación actuales son la educación en valores y actitudes, el aprendizaje cooperativo, la educación intercultural e inclusiva, la escuela democrática y la participación comunitaria.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5948-1035>

### **Sales, Auxiliadora**

Profesora Titular del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura Ha centrado su investigación en educación intercultural inclusiva, formación del profesorado, investigación-acción y cambio escolar. Forma parte del grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) y del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9915-0401>