

EXPLORACIÓN DE LA NECESIDAD DE PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA INCLUSIVA

Garrido Fernández-Llamazares, Marta

martaeupo@hotmail.com

Burguera Condon, Joaquín Lorenzo

Universidad de Oviedo

jconbur@uniovi.es

Pérez Herrero, María del Hénar

Universidad de Oviedo

henar@uniovi.es

Palabras clave: educación inclusiva, participación de familias en los centros, educación infantil y primaria

1. Introducción

La diversidad y la diferencia son rasgos que caracterizan a todos los seres presentes en la naturaleza y por lo tanto, son también propios de las personas, lo que las convierte en únicas y singulares. Sin embargo, esta diversidad no siempre es vista como una fortaleza de los seres humanos, sino que, en algunos casos, por ir asociada a algún tipo de discapacidad física, psíquica o sensorial, o por proceder de diferencias debidas a la cultura, la religión, la etnia o raza, etc., esa diversidad ha sido considerada de manera peyorativa, como un rasgo de inferioridad y la sociedad ha estigmatizado e incluso apartado a estas personas, limitando, y con frecuencia anulando, su capacidad para la toma de decisiones sobre aspectos relativos a su propia vida y de participación en la sociedad de la que forman parte. La escuela, durante muchos años, ha contribuido a mantener la segregación apartando a estos estudiantes de sus aulas manteniendo una enseñanza diferenciada y excluyente (Pujolás, 2004).

En las últimas décadas del pasado siglo XX, en los países del norte de Europa, surge un movimiento que busca la plena integración de las personas en la sociedad con independencia de las diferencias en los elementos característicos fundamentales y, en la década de los años 90, comienza a cobrar carta de naturaleza la propuesta de alcanzar una escuela inclusiva que supere el concepto de integración, mejorando y ampliando su significado, para acoger “ a todos los alumnos, a todos, con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades” (Stainback y Stainback, 1999, p.16).

El concepto de inclusión es mucho más amplio que el concepto de integración y está relacionado con la naturaleza de la educación y las escuelas; supone, además, el aprendizaje conjunto de los estudiantes de una misma comunidad, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. La inclusión es un proceso que implica que todos los individuos aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sin discriminación de ningún tipo. Es una forma de dar respuesta a la diversidad a la que se ha hecho referencia con anterioridad, desde la que se postula que es el sistema escolar el que debe de adaptarse a los alumnos y alumnas, y no a la inversa (Ainscow, 2001, 2003; Pujolás, 2004). Jiménez León (2010, p.7), señala algunas de las diferencias más importantes entre integración e inclusión, recogidas en la Tabla 1.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones y contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as” (UNESCO, 2006).

Según establece esta definición, no es el estudiante quién tiene que adaptarse a la escuela, sino que, por el contrario, la escuela ha de hacer el esfuerzo de acercarse a cada niño y niña y a sus necesidades y ofrecer a cada uno la respuesta educativa que más se adapte a sus necesidades individuales. De esta manera, se podrá dar respuesta a uno de los principales derechos de las personas: el derecho a la educación (artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). En este sentido, son los sistemas educativos de los diferentes países los que deben

establecer las políticas, procurando destinar los medios pertinentes, que fomenten y favorezcan la educación inclusiva. Así, podemos sentirnos partícipes de que “todos los niños y niñas y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tiene derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños y niñas. Es por ello, que es el sistema educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños y niñas y jóvenes” (Lindqvist, 1994).

Tabla nº 1. Diferencias entre integración e inclusión

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
La integración se basa en la normalización de la vida de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.	La inclusión se presenta como un derecho humano, por lo que es un objetivo prioritario y se dirige a todos los alumnos y alumnas, pues la heterogeneidad es entendida como normal.
La integración se centra en los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, para los que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales.	La inclusión se basa en un modelo socio-comunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, y en el que todos sus miembros están capacitados para atender la diversidad.
La integración propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de los alumnos y alumnas especiales.	La inclusión propone un currículo común para todo el alumnado en el que implícitamente vayan incorporadas esas adaptaciones. El currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera.
La integración supone, la existencia de una anterior separación o segregación, donde el sistema permanece intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él.	La inclusión supone un sistema único para todo el alumnado, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional para adaptarse a la diversidad de la población escolar.

La referencia a la escuela y al sistema educativo puede conducirnos a pensar que la inclusión es responsabilidad exclusiva de los centros escolares y del profesorado. Sin embargo, si se entiende la escuela como una comunidad de intereses y responsabilidades compartidas por el personal docente y no docente, los estudiantes, los padres y madres y otras instituciones comunitarias que de forma directa o indirecta comparten la tarea de educar a los miembros más jóvenes de la sociedad, la contribución de la familia como elemento fundamental para alcanzar que la inclusión educativa sea una realidad en la escuela es imprescindible. De esta forma, se entiende la inclusión como un proceso compartido: “la inclusión no solo significa poner toda la carga sobre el maestro de aula. Un sistema inclusivo proporciona apoyo a los maestros” (INICO, 2009, p.4).

Desde la perspectiva normativa española, La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se hace eco de estos planteamientos y hace hincapié, entre otros principios, en la calidad de la educación para todo el alumnado; en la equidad que garantice la igualdad de oportunidades para todos; la inclusión educativa de todos los estudiantes; y la no discriminación en el alumnado que compense las desigualdades por razones personales, culturales, económicas y sociales, sobre todo aquellas derivadas de situaciones de discapacidad.

En este marco, tanto normativo como social, lograr que la escuela incorpore la diversidad como una situación natural requiere de la participación de todos los sectores y agentes implicados en los procesos formativos, y los padres y madres no pueden ser ajenos a este proceso. Junto a las diferentes administraciones educativas, el profesorado y los estudiantes, los padres y madres y las organizaciones que las representan han de asumir un papel más activo e incorporarse de manera decisiva a una cultura de colaboración y participación que ha de impulsarse desde la escuela. En este sentido, cabe señalar que “Las familias desempeñan un papel fundamental a la hora de brindar apoyos a las personas para su integración y construir comunidades inclusivas”. (Informe Inclusión Internacional 2009, XI), al margen de los diversos modelos familiares (Aguado Iribarren, 2007).

La referencia a la familia hace necesario tener en cuenta la, cada día más amplia, diversidad familiar y las diferentes realidades sociales que coexisten en la actualidad. Así, coincidimos con lo

apuntado por Parcerisa (2008) en cuanto que ese escenario de diversidad ha dado lugar al surgimiento de nuevas realidades sociales que implican la necesidad de apoyar a las nuevas estructuras familiares, a través de la implantación de políticas y estrategias que ayuden a la inclusión. En este sentido, resulta indispensable la intervención educativa y la adopción de una serie de medidas que favorezcan la inclusión que haga posible que las familias puedan participar activamente en el centro educativo.

La cultura de la participación en el ámbito educativo es un factor importante a la hora de reducir y resolver los conflictos que se presentan en los centros escolares; Mariñas y Rodríguez (1999, p.55) afirman que la participación de la familia en la escuela es un aspecto muy importante y de gran valor formativo ya que ambas instancias, centro y familia, constituyen un modo de interacción fundamental que facilita tanto el funcionamiento del Sistema Educativo como la adaptación del alumnado; además, afirman, que el fracaso escolar está relacionado con la distancia que hay entre la cultura escolar y la familiar, siendo más fuerte en los alumnos y alumnas la influencia de esta última. La participación de las familias en la escuela no debe limitarse solamente a la voluntad o la disposición de tiempo para colaborar en el desarrollo de diferentes actividades, sino que debe propugnar un cambio de actitud que implique la intervención activa de ellas en la educación de sus niños y niñas.

Algunos autores como Moliner (2008), en su análisis de las experiencias de la inclusión educativa, aseguran que ésta ha sido posible gracias al apoyo e implicación de las familias, en especial las familias de las personas con discapacidad. La presencia casi simbólica de las necesidades especiales ha sido sustituida gradualmente por el reconocimiento de que la inclusión debe ser un factor fundamental de la educación actual y, de este modo, en lugar de la integración, con sus reformas adicionales para acomodar a los alumnos y alumnas especiales en el sistema escolar tradicional e inalterado, el pensamiento actual tiende hacia la educación inclusiva cuyo objeto es reestructurar las escuelas en función de las necesidades de todos los alumnos y alumnas. San Martín Ulloa (2011) pone de manifiesto que todos los procesos de inclusión abarcan un gran abanico de ámbitos: la evaluación de aprendizajes, el rol que desempeña la familia y los que juegan el resto de profesionales de la educación, la gestión curricular, etc. Por todo esto, consideramos pertinente conocer la opinión que tienen las familias a la hora de evaluar los proyectos de inclusión, ya que si alguno de los agentes mencionados desconoce o se siente ajeno a los objetivos o al proyecto, probablemente devendrá en una situación negativa convirtiéndose en un obstáculo para el adecuado progreso del desarrollo de la acción formativa y será más compleja la implicación de este agente en el proceso de implantación de la escuela inclusiva.

2. Método

Con objeto de conocer el grado de participación de las familias que escolarizan a sus hijos e hijas en las etapas de educación infantil y primaria en la escuela, el estudio se ha planteado como finalidad del mismo la obtención de información pertinente que haga factible el diseño de propuestas que potencien o fomenten la participación de las familias en el ámbito escolar como elemento decisivo para conseguir un modelo de escuela más inclusiva. Para ello, se ha realizado un estudio de carácter exploratorio con una muestra, seleccionada mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico o incidental, de 74 padres y madres con hijos e hijas escolarizados en las etapas de educación infantil y primaria en centros del Principado de Asturias.

El instrumento utilizado para la recogida de información ha sido un cuestionario elaborado "*ad hoc*" con preguntas que presentaban respuestas cerradas, conformando una escala de estimación de tipo Likert de cuatro alternativas (1-Totalmente en Desacuerdo, 2-En Desacuerdo, 3-De Acuerdo, y 4-Totalmente de Acuerdo), incluyendo, además, una pregunta de respuesta abierta para complementar la información con las opiniones que las familias aportan sobre los cambios que esperan esas familias sobre el centro, con la finalidad de obtener una visión más concreta sobre las dimensiones de análisis planteadas. Las variables estudiadas se han agrupado en torno a cuatro dimensiones: variables socio-demográficas; participación de los padres y madres en el centro escolar; nivel de colaboración entre el centro y las familias, e información sobre los cambios que esperan las familias del centro educativo, tal como se recoge en la tabla siguiente. Dichas variables se han concretado en las preguntas del cuestionario empleado para la recogida de información, tal como se indica en las tablas 2 y 3.

Tabla nº 2. Dimensiones y variables del estudio

Dimensiones	Variables
Características socio-demográficas de la muestra	<ul style="list-style-type: none"> • Curso en el que estudian sus hijo(s/as), sexo, fecha de nacimiento, parentesco con el alumno/a, situación de convivencia en la unidad familiar, situación profesional y nivel de estudios de los padres y/o madres participantes.
Información sobre el nivel de participación en el Centro Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de participación con Consejo Escolar, nivel de participación con el AMPA, nivel de asistencia a reuniones de centro y aula, nivel de asistencia a reuniones de AMPA.
Información sobre el nivel de colaboración entre el centro y las familias participantes en los centros educativos estudiados.	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de comunicación con el profesorado. • Información sobre las políticas y prácticas escolares • Participación en la toma de decisiones sobre el centro escolar. • Oportunidades para participar en el centro escolar • Ocasiones para discutir con el centro el proceso y las preocupaciones de mi(s) hijo(s/as). • Motivación por parte del profesorado. • Valoración por parte del centro escolar. • Importancia sobre la educación y preocupaciones de las familias. • Conexión y coordinación del centro escolar con las familias. • Ambiente de respeto hacia la diversidad familiar y las historias personales, evitando las conductas de discriminación hacia los niños/as y sus familias. • Nivel de apoyo de los miembros que componen el centro escolar (equipo directivo, profesorado...). • Posibilidades para participar activamente en el centro escolar. • Nivel de participación de las familias en las actividades del centro escolar.
Información sobre los cambios deseados por las familias en el centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en el centro educativo que desean las familias

Tabla nº 3. Dimensiones, variables de estudio y número de informantes

Dimensión	Total de preguntas / variables por dimensión	Número de informantes
Características socio-demográficas	7	74
Información sobre el nivel de participación en el Centro Escolar	4	74
Información sobre el nivel de colaboración entre el centro y las familias	14	74
Información sobre los cambios deseados por las familias en el centro educativo	1	28

Los datos han sido procesados con el programa estadístico SPSS (v.19) para llevar a cabo un análisis descriptivo de los mismos. Además la información aportada por la pregunta de respuesta abierta se ha estudiado mediante el análisis de contenido, utilizando la metodología cualitativa pertinente.

3. Resultados

Algunos de los resultados más destacables en función de las distintas dimensiones de análisis son las siguientes:

En cuanto a las principales variables de identificación cabe destacar que la mayoría de las personas que han participado en el estudio han sido madres (81,1%), con edades comprendidas entre los 38 y 47 años y, en menor porcentaje, madres de edad inferior a 37 años, siendo muy bajo el porcentaje (18,9%) de padres participantes. Además, los padres y madres manifiestan que tienen escolarizados a sus hijos e hijas en Educación Primaria (66,2%) y en Educación Infantil (33,8%). Se trata, en su mayoría, de familias biparentales (83,8%), un pequeño porcentaje de familias monomarentales (14,9%), con algunos casos (1,4%) en los que padre, madre e hijos conviven con otros familiares. Más de la mitad de las personas que han respondido al cuestionario señalan que tienen un trabajo remunerado, aunque un 27% dice que se encuentra en paro y un pequeño porcentaje de los participantes, el 4,1%, están jubiladas o pre-jubiladas. Respecto al nivel de estudios alcanzado por los informantes, casi la mitad ha realizado estudios universitarios (48,7%), el 31% tiene

estudios secundarios y el resto, estudios primarios (10,8%), o no ha completado los estudios primarios (6,8%).

En relación a la participación en los órganos de gestión del centro, los datos muestran que un 60% de las personas dicen no participar en la elección del Consejo Escolar y sobre la participación en la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro, el 39,2% manifiestan que no participan nada o lo hacen muy poco (35,1%); que nunca asisten a las reuniones de la misma (40,5%), o que lo hacen en muy pocas ocasiones (32,4%); solamente el 13,5% de los padres y madres dicen asistir con mucha frecuencia a las reuniones.

La situación es diferente cuando se trata de asistir a las reuniones que organizan el centro o la maestra o maestro en el aula. Así, el porcentaje de padres y madres que asisten es del 75,6% y solo un 8,1% señalan que no asisten nunca a esas convocatorias.

A pesar de lo que los resultados anteriores ponen de manifiesto, los padres y madres mantienen opiniones positivas sobre las prácticas inclusivas que se llevan a cabo desde el centro escolar en relación a las familias. En este sentido, cabe destacar que la mayoría de los informantes (70,6%) afirman estar bien informados sobre las políticas y prácticas escolares que se desarrollan en el centro en el que mantienen escolarizados a sus hijos e hijas, y que sienten, además, que éstos son bien valorados por el centro (94,1%), y que el profesorado les alienta y motiva para que se involucren en las acciones formativas encaminadas al aprendizaje de sus hijos e hijas (58,8%), si bien un 40,2% no tiene esta misma percepción y este es un hecho que es conveniente considerar en tanto elemento decisivo en el proceso de consolidación de la escuela inclusiva.

Por otro lado, la mayoría de padres y madres participantes (64,7%) considera que existe un ambiente de respeto por parte del centro hacia la diversidad familiar y las historias personales de cada uno de los estudiantes, aunque un 35,3% no lo percibe de este modo. Este es otro resultado que, al margen de la representatividad de la muestra participante, es digno de ser tenido en cuenta en las acciones a desarrollar para alcanzar mayores cotas de inclusividad en la escuela.

En relación a las oportunidades de participación que los centros ofrecen a los padres y madres, los resultados muestran una tendencia en las respuestas de los padres y madres que opinan que desde el centro no se les ofrecen suficientes oportunidades de participación (64,7%), ni para involucrarse en la toma de decisiones (64,7%) sobre aspectos que atañen al centro y a sus hijos e hijas. Esta misma tendencia se manifiesta en que un 58,8% considera que la conexión y coordinación del centro con las familias no es buena, aunque el 41,2% tiene una percepción más positiva de la relación familia-centro.

En relación a la participación de la familia en el centro escolar, se observan escasas diferencias entre quienes afirman participar en las actividades del centro (52,9%) y los que no participan (47,1%). No obstante, son mayoría los padres y madres que desearían tener más posibilidades para participar activamente en el centro escolar (76,5%).

A modo de síntesis sobre los resultados alcanzados, cabe señalar que los estos muestran la necesidad de seguir incidiendo en el fomento de estrategias de colaboración familia-centro, como manifiestan los informantes.

4. Conclusiones

El análisis de los datos refleja un bajo nivel de participación de los padres y madres, cuyos hijos e hijas escolarizados en educación infantil y primaria en Asturias, en los diferentes órganos de gestión y participación de los centros escolares, cuando se trata de aspectos generales. El grado de participación se incrementa cuando la convocatoria se centra en algún aspecto relacionado con su hijo o hija. En general, y con la salvedad anterior, cabe destacar que se ha observado, en los padres y madres participantes en este trabajo, un alto grado de despreocupación por los temas que afectan al cotidiano desarrollo del centro y a sus integrantes (profesorado y otros implicados) entendidos como comunidad escolar, por lo que dista mucho de la actitud que requiere una escuela, y por ende una sociedad, inclusiva. Los resultados anteriores ponen de manifiesto la necesidad de promover acciones que fomenten la creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje que favorezcan la integración activa de los agentes implicados en la acción formativa de la escuela y su entorno.

En las respuestas y valoraciones aportadas por los padres y madres se ha detectado que, a pesar de los resultados logrados, éstos, manifiestan un incondicional apoyo a los principios que postula la escuela inclusiva, lo que denota un interés que se muestra latente y que es preciso activar

desde planteamientos que favorezcan una real y operativa participación y colaboración que supere posiciones exclusivamente “favorables” y no activas hacia la inclusividad.

Se precisa para ello la implicación, la participación y sobre todo, la asunción de responsabilidades por parte de todos los agentes educativos implicados en los procesos formativos, para hacer del centro un proyecto educativo de inclusión, para lo cual deben articularse los medios para facilitar una comunicación ágil y fluida entre el centro y las familias que favorezca la participación y colaboración entre ambas.

5. Referencias Bibliográficas

- Aguado Iribarren, L. (2007). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 6.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia presentada en el *Congreso Guztientzako Eskola: La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. San Sebastián.
- Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). (2009). *Mejor educación para todos. Un informe mundial*. Salamanca: Universidad. Extraído de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22222/mejor_educacion.pdf
- Jiménez León, I. (2010). *La visión de la escuela inclusiva en la sociedad*. Jaén: Ittakus.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Lindqvist, B. (1994). *Special Rapporteur 1994-2002. Development and human rights for all United Nation*. Extraído de <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=220>
- Mariñas Gómez, M.J. y Rodríguez Machado, E. (1999). Relación familia-centro escolar: participación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 3 (4), 55-67.
- Moliner, M. O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 27-44.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2006). *Global Monitoring Report: Literacy for Life*. Extraído de www.unesco.org/en/efareport/reports/2006-literacy/
- Parcerisa Aran, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 15-27.
- Pujolás, P. (2004). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- San Martín Ulloa, C. (2011) *¿Dónde y cuándo proporcionar apoyos pedagógicos para facilitar los procesos de inclusión?* *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5 (2).
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.