

El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria

Carmen GALLEGO VEGA

Correspondencia

Carmen Gallego Vega

Universidad de Sevilla
C/ Vasco Núñez de Balboa, 80;
41089- Montequinto- Sevilla
Tel.: 687451374

E-mail: mcgv@us.es

Recibido: 15/02/2010

Aceptado: 21/09/2010

RESUMEN

Este artículo plantea explorar una aproximación hacia el apoyo educativo desde la perspectiva comunitaria teniendo como referente la educación inclusiva. Analizamos algunas de las necesidades y barreras que condicionan los procesos, formas y modalidades de apoyo educativos para la consecución de un modelo inclusivo. Desde un planteamiento comunitario, proponemos impulsar un marco socializador en el que se experimenten nuevas formas de apoyo, a través de compromisos y alianzas entre instituciones, profesores, familias y alumnos. Revisamos algunas de las aportaciones, conceptos, modalidades y niveles de intervención comunitaria. Por último planteamos posibles caminos orientados hacia el desarrollo de teorías y prácticas inclusivas.

PALABRAS CLAVES: Apoyo inclusivo, Apoyo comunitario.

Inclusive support from the community perspective

ABSTRACT

This article aims to explore an approach to educational support from the community perspective based on a policy of inclusive education. We analyze some of the needs and barriers that influence the processes, forms and methods of educational support for the achievement of an inclusive model. From a community approach, we propose a framework which will foster social integration and in which new forms of support based on commitments and partnerships among institutions, teachers, families and students will be experienced. We review some of the contributions, concepts, methods and levels of community intervention. Finally, we propose possible ways to promote the development of inclusive practices and theories.

KEYWORDS: Inclusive support, Community support.

1. Introducción

El análisis actual sobre el asesoramiento y apoyo educativo en nuestro contexto pasa necesariamente por conocer el conocimiento disponible en este campo y momento, tanto en lo que se refiere a conceptos y supuestos teóricos en los que se asienta actualmente, como a los modelos, estructuras organizativas y condicionantes contextuales que se desarrollan en la práctica. Con esta aportación no pretendemos hacer una revisión teórica exhaustiva sobre el tema, sino más bien reflexionar sobre algunas consideraciones a tener en cuenta a la hora de analizar la situación actual sobre el apoyo educativo y señalar algunos “caminos” hacia los que dirigir nuestra mirada en busca de mejores prácticas y conocimientos que nos aporten ideas para avanzar en el desarrollo de una escuela y apoyo inclusivo.

Nuestra propuesta, encaminada a la reflexión y el debate en este artículo, es conocer las nuevas orientaciones del apoyo, origen y sentido del mismo desde una perspectiva comunitaria. Este planteamiento nos remite a los presupuestos de la educación inclusiva, de la comprensión de la escuela como una comunidad, donde la función de apoyo está inmersa en cualquier estamento, grupo o sector educativo, entendiendo y asumiendo el *apoyo* como una función inherente al desarrollo de la escuela, sin ubicarlo en unas personas o sector determinado o dirigido sólo a personas con unas características concretas o contextos específicos de intervención.

Asumir una perspectiva comunitaria en educación es una de las claves importantes para el cambio educativo, es la manera en que profesionales y agentes implicados en cada institución educativa (asesores, profesores de apoyo interno, tutores, equipo directivo, alumnos, familias) aprendan y trabajen juntos para solucionar las dificultades que surgen en su contexto educativo y social. Esta perspectiva amplia del apoyo se está desarrollando en otros campos disciplinares como la Psicología Comunitaria, Salud Mental Comunitaria, y Trabajo Social (como disciplina aplicada de la Sociología). En este artículo trataremos de revisar y recoger las aportaciones, conceptos y teorías que desde estos campos disciplinares y de intervención, pueden ofrecernos una plataforma de diálogo y debate para argumentar y sustentar los principios generales que guían el desarrollo del movimiento comunitario en nuestro contexto educativo, y en concreto en el área de apoyo educativo. No obstante, previamente analizaremos algunos aspectos de las problemáticas y necesidades en este campo que nos sitúen en la meta de salida hacia la consecución de un modelo de apoyo que responda en principios, presupuestos y contextos educativos concretos a la diversidad.

2. Partiendo de las necesidades y problemáticas del apoyo

Las investigaciones y estudios que tengan por objeto exclusivamente el área de apoyo educativo no son abundantes, sin embargo los estudios centrados en la atención a la diversidad o en procesos de exclusión social y educativa lo toman como variable a tener en cuenta para la mejora escolar o como aspecto transversal e indicador de inclusión/exclusión educativa respectivamente¹ (PARRILLA, 2009; PARRILLA, MORIÑA y GALLEGO, 2008). Por otra parte, existe una prolifera información en la literatura sobre el tema del asesoramiento y apoyo educativo en la que se abordan y definen modelos, áreas de intervención, perfiles y funciones de los profesionales (ESCUADERO, VALLEJO y BOTÍAS, 2008; NIETO y PORTELA, 2006; RODRÍGUEZ ROMERO, 2006).

Recogiendo los resultados y aportaciones de la literatura sobre el tema del asesoramiento y apoyo, señalaremos algunos aspectos relevantes que configuran la situación actual del apoyo en nuestro contexto, como son:

a) Dominio y limitaciones del modelo individual tradicional sobre las diferencias individuales

Numerosas han sido y siguen siendo las críticas al modelo individual conceptual y de gestión de la diversidad (HART, 1992). La primacía de la perspectiva individual como forma de entender las diferencias individuales ha sido adoptada no solamente en el campo educativo sino también en otras disciplinas e instituciones afines como Salud Mental y Servicios Sociales. Actualmente, aunque a nivel teórico desechemos e identifiquemos las limitaciones del enfoque individual por su carácter restrictivo y periférico, así como por los procesos de exclusión que este modelo conlleva para la persona o colectivo identificados en situación de vulnerabilidad y exclusión social, es el modelo de intervención más extendido e “institucionalizado” en nuestro contexto educativo, servicios sociales o en cualquier área social y educativa.

-
1. Sirva de ejemplo y referencia las investigaciones que hemos desarrollado: Parrilla, A. (1994-1996): Análisis de innovaciones educativas derivadas de la atención a la diversidad en los centros educativos (MEC), y tres investigaciones coordinadas entre la Universidad de Sevilla y la de Cantabria: Parrilla, A. y Susinos, T. (Dir.) (2003-2004): La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas. Parrilla, A. y Susinos, T. (Dir.) (2004-2007): La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión; y el último estudio en desarrollo: Parrilla, A. y Susinos, T. (Dir.) (2009-2011): Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar.

El modelo de apoyo individual asumido por la mayoría de los centros educativos ha sido un proyecto más de las instituciones educativas con el objeto de paliar, y en el mejor de los casos atender, a colectivos en desventaja educativa y social de forma periférica. Este modelo de intervención, dependiente de políticas e instituciones sociales, aparte de las limitaciones identificadas en los primeros estudios comparativos y correlacionales y las señaladas en investigaciones actuales sobre exclusión educativa (PARRILLA y SUSINOS, 2005; 2007; 2008), está impidiendo ver otra forma de actuar y practicar el apoyo en los centros.

Estas limitaciones identificadas unidas al nivel de institucionalización, ponen barreras al desarrollo de dinámicas participativas que cuestionen en general, sobre las posibles consecuencias personales e institucionales que conlleva la práctica de los supuestos teóricos y actuaciones prácticas de dicho modelo por parte del profesorado. Además, la relación de dependencia histórica que se ha forjado en el área de apoyo (dependencia de las políticas sobre asesoramiento y apoyo, la proliferación de sistemas y equipos de asesoramiento externo e interno-segregado-para y en los centros educativos) ha creado la idea de que el apoyo es dado y recibido en una parcela de la educación: el profesor de apoyo (PAI), el Equipo de Orientación Educativa (EOE); el Departamento de Orientación en Secundaria y otros profesionales educativos de instituciones como ayuntamientos y servicios sociales que operan en las instituciones educativas. Estos profesionales y servicios de apoyo han contribuido y perpetuado el tópico de que el apoyo es “cosa” o función de otros (fuera de la escuela o en la escuela pero desempeñado por profesionales especializados).

El modelo de apoyo individual es una idea y forma de apoyo construida socialmente que dio respuesta en un momento y contexto concreto y determinado a las necesidades educativas que presentaban unos colectivos concretos de clientes, como señala Ball (1993, 5-6) recogiendo palabras de Foucault en una entrevista: “mi rol –y es una palabra que tiene demasiada fuerza– consiste en mostrar a la gente que es mucho más libre de lo que siente, que las personas aceptan como verdad, como evidencia, ciertos temas que se han construido en un determinado momento de la historia y que esa presunta evidencia puede criticarse y destruirse. El papel del intelectual consiste en modificar algo en la mente de las personas”. Tomando las palabras de Foucault, a nosotros como docentes e investigadores corresponde tomar “el papel de intelectual” y ayudar a mostrar y construir otras formas de hacer y desarrollar un modelo de apoyo adaptado a las necesidades generales y específicas de nuestro contexto educativo y social.

b) Condiciones culturales, organizativas e institucionales del apoyo en nuestros centros educativos

Las formas de organización educativa así como la cultura institucional condicionan los procesos, formas y modalidades de apoyo que se desarrollan en cada escuela e institución educativa. Nuestras instituciones educativas funcionan, y más en el contexto de apoyo, de forma balcanizada, es decir, se crean espacios diferenciados y categóricos (alumnos de apoyo-especialistas de apoyo; alumnos de compensatoria-profesores de compensatoria, etc.) que más que favorecer y atender a la diversidad perpetúan una visión segmentada de la educación y el apoyo educativo. A esta idea y realidad contribuyen de manera directa las políticas educativas que identifican la diversidad con grupos de alumnos diferenciados susceptibles de intervenciones y programas específicos para cada grupo en particular². La organización educativa así como la cultura institucional se ven mediadas por esta visión parcializada de la diversidad y, como consecuencia, en la práctica se aglutina un gran número de proyectos e intervenciones específicas sin un planteamiento global e institucional. Estas prácticas, al igual que los perfiles de apoyo interno (PAI, Prof. EE, Monitora-Cuidadora, Orientador), implementadas en los centros educativos producen una forma de organización del apoyo que conlleva una forma igualmente de entender las diferencias individuales. La primacía de la organización educativa sobre las relaciones sociales se traduce en la reproducción de patrones establecidos de apoyo desde una visión tecnológica de la educación, perpetuando la diferencia, creando y desarrollando procesos de exclusión educativa³.

Una de las claves señaladas e identificadas para promover y favorecer escuelas inclusivas y romper con esta visión tecnológica del apoyo, es la creación y desarrollo de *culturas y redes colaborativas* en los propios centros educativos y con otras instituciones afines (GALLEGO VEGA, 2002; IDOL, NEVIN y PAOLUCCI-WHITCOMB, 1994; PARRILLA, 1996, 2003; PARRILLA y GALLEGO, 2001; WELCH, 1998). Los beneficios de asumir una cultura colaborativa son numerosos: relaciones simétricas; visión compartida de los problemas que supone la posibilidad de generar nuevos puntos de vista, alternativas y soluciones creativas; estimula y

2. Un ejemplo de ello es la Ley 9/1999, de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación (BOJA 140, de 2 de diciembre de 1999), que señala distintos tipos de programas e intervención según un sistema de categorías de la diversidad. E igualmente, en la actual Ley 17/2007 de Educación en Andalucía (BOJA 252, de 26 de diciembre de 2007) se recoge medidas y actuaciones distintas según el grupo de alumnos identificados en desventaja educativa.
3. En un reciente seminario celebrado en Sevilla (noviembre de 2009), Mel Ainscow nos hacía una observación reveladora: a los estudiantes fracasados académicamente les gusta asistir a la escuela por la relación que mantienen con sus compañeros (relaciones sociales afectivas, vínculos de ayuda y apoyo).

reconoce la participación de cada miembro en el proceso; entre otros. Establecer una cultura colaborativa en los centros educativos requiere el esfuerzo conjunto de todos los agentes educativos, estableciendo cauces y tiempo para colaborar. La colaboración como “prescripción saludable” no se convierte por sí en acción mientras no se creen las condiciones favorables para que se desarrolle.

c) *Perfil del profesional de apoyo vs. perfil de profesor tutor*

En este momento la imagen del profesorado en general no queda exenta de las connotaciones negativas que vive el sistema educativo. El profesorado vive una situación inestable de credibilidad, autoridad y liderazgo que lo sitúa en un estado permanente de malestar y desamparo que impide ver más allá del día a día, repitiendo por inercia procesos y actuaciones que no ofrecen salidas satisfactorias a los alumnos ni a ellos mismos como profesionales. En este proceso de desgaste profesional y social, es necesario y urgente encontrar un nuevo sentido a la educación, estableciendo un nuevo marco de relaciones entre familia, escuela y comunidad que posibilite retomar las ganas de emprender nuevos caminos de encuentro entre la sociedad y la escuela. Nunca como ahora es tan palpable la lejanía y distanciamiento que existe entre la escuela y la sociedad. Los cambios sociales y las situaciones sobrevenidas actuales (como por ejemplo, la inmigración), así como la demanda social (nuevos conocimientos y destrezas para la preparación de la sociedad del conocimiento) hacen que la tarea docente se convierta en muchas ocasiones en un sumatorio de tareas y proyectos específicos y periféricos que ahogan en tiempo y esfuerzo cualquier intento global de mejora institucional. Si a ello sumamos la “pugna educativa” existente entre las competencias y funciones del profesor de apoyo interno, profesionales de apoyo externo y los profesores tutores, nos sitúa el ámbito del apoyo en una posición compleja que en ocasiones desemboca en situaciones conflictivas tanto institucionales como profesionales. Este enfrentamiento proviene en la mayoría de los casos de la responsabilidad en tareas de apoyo de uno y otros unida a la sobrecarga de funciones, la baja credibilidad por parte del profesorado de las figuras de apoyo y la marginalidad a la que están sometidas estas figuras por parte de la administración y política educativa como “sanadores de problemas” (LÓPEZ YÁÑEZ y SÁNCHEZ MORENO, 1998).

Otro problema añadido es la visión dualista del asesoramiento y apoyo (apoyo externo vs. apoyo interno), con metas, funciones y tareas supuestamente definidas en la legislación vigente (con mayor claridad el apoyo externo que el apoyo interno), pero que en la práctica se superponen, se suplantán en ocasiones y crean una imagen distorsionada de los mismos. Tanto los profesionales de apoyo externo como los profesionales de apoyo interno poseen un perfil profesional complejo y

un rol profesional problemático, que se define y construye a partir de referentes teóricos distintos, marcados por la legislación vigente (que más que aclarar confunden), las prácticas contextuales y la experiencia personal y profesional.

Por otra parte, la visión y marco de actuación acotado y específico como el educativo está siendo actualmente proyectado hacia el ámbito de lo comunitario y social, como ya hemos señalado. Esta proyección requiere una visión sistémica, relacional y emocional con el contexto concreto que se aborda y con los modos de hacer que el profesional de apoyo asume. Hay que entender la tarea de asesoramiento y apoyo más como un tipo de acción reflexiva y crítica con los procesos de actuación, que una acción técnica y ajena a las relaciones sociales y cultura escolar determinada.

3. El modelo de asesoramiento y apoyo comunitario

La investigación e intervención en el ámbito social se ha sumado, al igual que el campo educativo, al movimiento de asumir los planteamientos de los modelos sistémicos y ecológicos (CALERO, 1987; CALERO y MARTÍNEZ, 1988; CABANAS y CHACÓN, 2003; RAPPAPORT, 1992; RIESSMAN, 1990; RIPOLL, 1988), que junto con las aportaciones del análisis de los procesos comunitarios en el ámbito de la psicología –psicología comunitaria– y los nuevos planteamientos provenientes de la sociología sobre los procesos de exclusión y opresión social (BARTON, 1998; 2005; RUEDA, 1992; TEZANOS, 1998; 2001 a y b), ponen de manifiesto la importancia de abordar la intervención y el apoyo educativo desde y para la comunidad. Así, esta perspectiva convierte a la comunidad (en cualquier ámbito en que nos situemos: social, psicológico, educativo) en sujeto y objeto de trabajo.

Buscando algunos antecedentes de la perspectiva comunitaria del apoyo

A medida que se fueron haciendo palpables los fracasos del modelo de intervención asistencialista o individual, y en la medida que se asumieron nuevos planteamientos sobre el apoyo en los campos disciplinares de la Psicología y Ciencias Sociales, el apoyo social fue cambiando hacia su vertiente comunitaria. En las dos últimas décadas sobre todo, algunos hechos y situaciones concretas (recortes en los servicios sociales y de salud, incremento de la incidencia de problemas tanto sociales como de salud, etc.), han provocado que el apoyo social comunitario adquiera importancia en cuanto a su extensión (desarrollándose en distintos ámbitos de intervención: salud, drogodependencia, oncología, familia, etc.) como a su relevancia y actualidad teórica y práctica. Esta perspectiva del

apoyo social asume un cambio conceptual, metodológico y de intervención que está produciendo una “revolución” en el terreno de las prestaciones sociales, introduciendo conceptos nuevos tales como “redes informales de apoyo”⁴, “recursos del entorno”, “sistemas de apoyo comunitario”, etc. Términos todos ellos que hacen referencia a un planteamiento ecológico, sistémico y con un sentido emancipatorio de los problemas sociales, situando el apoyo social en la perspectiva del apoyo comunitario.

El comunitarismo frente al individualismo

Desde un planteamiento interdisciplinar, son numerosas las voces que se alzan en contra de una sociedad hegemónica marcada por la globalización neoliberal que no respeta la diferencia. Bauman (2003), desde su perspectiva sociológica, analiza la desintegración de la vida comunal que trajo consigo la Revolución Industrial en pro de una sociedad individualista que estableció una relación de obediencia de las masas al poder establecido. La permanencia aún de este modelo de sociedad, se ve hoy amenazada por la incertidumbre y la inestabilidad generalizada en todos los ámbitos de la vida social (económica, climatológica, familiar, inseguridad ciudadana, terrorismo apocalíptico, etc.), que junto con la nueva era tecnológica a la que asistimos y el uso de los medios de comunicación virtuales, está provocado un cambio en la actitud de las masas de población: de la obediencia a la emancipación⁵.

El comunitarismo, que en un principio se veía como característica de los débiles (RODRÍGUEZ ROMERO, 2006), se está convirtiendo en un movimiento social que lucha por la creación de una *comunidad ética* (BAUMAN, 2003) que asume la solidaridad, la aplicación en todos los órdenes de los derechos humanos y el compromiso mutuo como principios que guían la acción y el desarrollo individual y social. Desde este planteamiento, el asesoramiento comunitario (ESCUADERO, 2006; NIETO y PORTELA, 2006; RODRÍGUEZ ROMERO, 2006) nos aporta una perspectiva más amplia y distinta del apoyo, que incide y trabaja en y con la comunidad educativa desde los principios de prevención, normalización, integración social, igualdad de oportunidades, desinstitucionalización, reinserción social y atención a la comunidad (principios expuestos total o parcialmente en la legislación

-
4. Definimos las redes informales de apoyo como las relaciones que se establecen en los entornos inmediatos y naturales que son fuentes de apoyo (emocional, instrumental, material, etc.).
 5. Véase la investigación en red encabezada por Sousa Santos (1999-2001), en la que participaron seis países (Sudáfrica, Brasil, Colombia, India, Mozambique y Portugal), basada en el paradigma de la emancipación social constituida por alianzas locales-globales entre grupos sociales que luchan contra la exclusión, la explotación y la opresión producidas por la globalización hegemónica neoliberal.

relativa a Servicios Sociales, Sanidad, Educación y Reforma Psiquiátrica)⁶. Estos principios devuelven a las personas, familia y comunidad un lugar importante en todos los procesos de prevención, intervención y recuperación en situaciones de crisis relacionadas con la enfermedad o la marginación psicosocial.

Las personas con algún tipo de necesidad y sus familiares se constituyen como el principal recurso natural para la continuación de la atención profesional previa. Igualmente se ha ido potenciando la iniciativa social de identidades no gubernamentales, voluntarios, y grupos de ayuda mutua, como sistemas complementarios de ayuda de los servicios sociales formales (VILLALBA, 1997; 2004).

Modalidades y niveles de intervención en el apoyo comunitario

El concepto de apoyo comunitario, como constructo social, no está exento de polémica en lo que se refiere a su definición y medidas de intervención acordes a las distintas definiciones (ARANGO, 1998; VILLALBA, 2000). A pesar de estas controversias, sí hay consenso en cuanto a los beneficios que aporta el apoyo social, pero incluso actualmente, este aspecto ha empezado a cuestionarse (en algunas situaciones sociales, puede que el apoyo social más que beneficiar perjudique⁷).

Una segunda cuestión que se plantea en la actualidad, respecto a las intervenciones basadas en el apoyo social y comunitario, es el carácter multidisciplinar de las mismas, lo que conlleva más controversia que consenso en los distintos campos disciplinares que atañen a dichas intervenciones (Psicología y Trabajo Social principalmente). La monopolización del concepto por parte de unos y otros no tiene sentido, si partimos de la base de que se puede intervenir a distintos niveles y perspectivas pero de forma consensuada, participativa y coherente con un mismo planteamiento teórico y práctico (ARANGO, 1998). Lo importante es consensuar y establecer un “pensamiento estratégico comunitario”, que respete la diversidad y ayude a los profesionales a abordar e intervenir en contextos diferentes y singulares. El enfoque que asuman los profesionales marcará

6. Sirva de ejemplo, en el campo de los Servicios Sociales, los primeros documentos e informes que recogieron este enfoque, del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales (CGDTSAS): “De la beneficiencia al bienestar social” (1988); y “Encuentro sobre Servicios Sociales Comunitarios” (1988). En el campo educativo, por ejemplo, se recogieron estos principios desde el R.D. de Ordenación de la Educación Especial (1985; BOE nº 65) hasta la legislación más actual.
7. Por ejemplo, en el caso de personas con anorexia, se ha comprobado el perjuicio que produce el intervenir estableciendo grupos de autoayuda o redes sociales: en vez de reforzar conductas deseables y positivas frente a la enfermedad, crean cohesión negativa en el grupo e interdependencia positiva frente a la intervención.

sus valores, expectativas y lenguaje, así como la forma de organizar el tiempo y espacios influirá en la manera de identificar recursos disponibles, dinamizar y/o crear procesos de mejora (ARES PARRA, 2000).

Desde la década de los '80, se ha reclamado la incorporación de estrategias de ayuda no formales (familia nuclear y extensa, amigos, pareja, etc.) a la práctica profesional de trabajadores sociales por sus beneficios en el desarrollo de funciones preventivas, protectoras y de inclusión social (GOTTLIEB, 1981). “El trabajo en red” (entre profesionales, clientes y redes de apoyo) implica buenas dosis de flexibilidad para el desempeño de distintos roles, capacidad de diálogo y negociación que junto con los principios éticos de autonomía, respeto y libertad individual, potencie, redefina perfiles y reestructure los procesos de apoyo y ayuda. Con esta filosofía de base, Gottlieb (1988) estableció distintos niveles de intervención atendiendo al número de destinatarios y al tipo de intervención que se desarrolle:

- a) *Intervenciones en la COMUNIDAD*: como señalan Durá y Garcés (1991, 268), “las intervenciones a este nivel tienen como objetivo promover la confianza pública en las fuentes informales de apoyo y estimular la expresión de apoyo en la vida cotidiana”. De todos son conocidas las campañas de información sobre el SIDA, el cáncer, o la visión de la discapacidad, etc., dirigidas a informar y cambiar concepciones fatalistas o discriminativas sobre estos colectivos, o hacer visible para la sociedad lo “invisible” en otro tiempo, como ocurre con el problema social de la violencia de género. Las intervenciones en la comunidad van dirigidas a cambiar creencias e ideologías sobre aspectos y colectivos en concreto que presentan alguna situación problemática o de desventaja social.
- b) *Intervenciones en el SISTEMA SOCIAL*: este nivel de intervención intenta influir en el contexto físico⁸ y sociocultural en el que se mueve la persona. Cada contexto o colectivo posee una política, estructura, normas sociales, distribución de roles, etc., que lo configuran y lo distinguen de los demás. Introducir cambios en alguna de estas características es intervenir a nivel de sistema social para mejorarlo. Pensemos por ejemplo, a nivel de política educativa, la influencia que tuvo el proceso de integración de alumnos con

8. Un ejemplo de ello es la reforma de inmuebles (adecentar edificios, creación de zonas verdes, carril bici, infraestructuras deportivas y asociacionistas) que se está llevando a cabo en la barriada Martínez Montañés conocida como “Las tres mil viviendas de Sevilla” (barrio en situación de exclusión social y geográfica, conocido como uno de los barrios más conflictivos a nivel europeo, que forma un “gueto” para unos o “cultura” para otros). Véase, al respecto, <http://ecodiario.eleconomista.es/espana/noticias/1445494/07/09/El-Ayuntamiento-introduce-mejoras-urbanas-en-Martinez-Montanes-con-la-inclusion-del-carril-bici.html>

necesidades educativas especiales en los centros ordinarios y en el colectivo de profesores.

- c) *Intervenciones GRUPALES*: las intervenciones a este nivel tienen por objetivo abordar, conocer, analizar y tomar decisiones conjuntas sobre los problemas, temas y situaciones que los miembros del grupo plantean. A este nivel no existe una relación y diferenciación clara entre apoyado y apoyador (como en los anteriores niveles), indistintamente pueden serlo cada uno de los componentes del grupo según la situación que se aborda y experiencia de los participantes. Es importante destacar que intervenir a este nivel no supone olvidar los otros dos niveles anteriores ni los posteriores. De hecho, el éxito de muchos programas y diseños de intervención contempla la intervención a distintos niveles, y en distintos momentos según las características y experiencia de la persona que se integra en el mismo.

Al igual que la intervención diádica, como veremos posteriormente, en este nivel se pueden dar dos modalidades (DURÁ y GARCES, 1991): (a) un grupo de apoyo formado por los familiares y/o amigos más allegados al beneficiario (todas las personas conocidas por la persona afectada y que juegan un papel importante en sus relaciones sociales), que normalmente se constituyen como grupo de terapia familiar con el objetivo de optimizar y mejorar el apoyo (normalmente de tipo afectivo-emocional) que el apoyado recibe a través de sus lazos sociales naturales; (b) la creación de un grupo de apoyo formado por personas que tienen el mismo problema o se encuentran en la misma situación. Esta segunda modalidad es la que habitualmente denominamos “grupos de apoyo social” en general, más conocidos y difundidos como “grupos de autoayuda” (CABANAS y CHACÓN, 2003). Teniendo en cuenta la diversidad de grupos de apoyo que se pueden dar, la nota característica y definitoria que los agrupa sería el referente a la estructura del mismo en cuanto grupo, es decir, un número reducido de personas (no familiares) que han pasado o están pasando por la misma situación o experiencia que el apoyado, o que pertenecen a un mismo colectivo que los vinculan.

Encontramos experiencia de grupos de apoyo a este nivel en el campo educativo. El desarrollo del proyecto de investigación e intervención en los centros escolares denominado “grupos de apoyo entre profesores” (GAEP)⁹, creó el marco adecuado para llevar a la práctica, en los centros educativos de Primaria y Secundaria y en varias provincias españolas, una modalidad

9. Parrilla, A. (Dir.) (1996-1998). Desarrollo y evaluación de un programa de formación de grupos de apoyo entre profesores en centros de primaria y secundaria para responder a la diversidad. I+D+I MEC (PB97-0718).

de apoyo novedosa: la creación de grupos de apoyo entre profesores de un mismo centro que ayudan a otros profesores del mismo a encauzar y resolver colaborativamente los problemas detectados por el profesor que acude al grupo (GALLEGO, 2002; PARRILLA y DANIELS, 1998).

- d) *Intervenciones DIÁDICAS*: se pueden establecer dos formas o modalidades de intervención: entre la persona que solicita apoyo y un miembro de la red social natural de ésta o también entre la persona y otra desconocida para la que recibe apoyo, que se integra en su medio natural. Es decir, la persona que solicita apoyo se vincula, bien con una persona cercana a su entorno natural (amigo, pariente, etc.), bien con una persona desconocida para ella pero que comprende la situación por la que atraviesa esa persona. El objetivo que se persigue con este nivel de intervención es similar al que se persigue con la intervención a nivel individual: conseguir que la persona adquiera las habilidades y destrezas necesarias para afrontar su situación, pero la diferencia está en el proceso y modalidad de apoyo que se establece entre apoyado y apoyador.

Las dos modalidades señaladas son válidas, aunque en la primera el objetivo es reforzar el lazo social que une a las dos personas y en la segunda el proceso es más largo y costoso, ya que se trata de crear y desarrollar relaciones de apoyo entre personas que no se conocen y donde no existían.

Esta segunda modalidad es utilizada con frecuencia en los programas de “voluntarios”, en los que las personas que apoyan (voluntarios), generalmente han sufrido o vivido directa o indirectamente la misma situación por la que atraviesa el apoyado.

- e) *Intervenciones INDIVIDUALES*: las intervenciones a nivel individual (dirigidas a una persona en concreto) se siguen incluyendo en los procesos generales de intervención del apoyo social como un ámbito de trabajo más (en distintos programas y proyectos de intervención). Trabajar a nivel individual sigue siendo una prioridad relevante de intervención para los distintos campos disciplinares, aunque con una perspectiva nueva: optimizar los recursos psicosociales que la persona tiene para llevar a cabo interrelaciones sociales efectivas y satisfactorias. Según el contexto donde nos situemos (enfermos mentales, contexto oncológico, personas con problemas de alcohol, de fobia, drogodependencia, SIDA, etc.), las intervenciones dirigidas a este nivel abarcarían, por ejemplo: adquirir o incrementar habilidades sociales, disminuir el nivel de estrés, desarrollar técnicas y procesos que ayuden al autocontrol, que eleven la autoestima, etc.

4. *Apuntes para la reflexión*

Como hemos señalado anteriormente, hemos intentado dar una imagen general sobre el ámbito del apoyo en nuestro contexto. Reconocemos que quedan lagunas por cubrir y necesidades que justificar en relación al modelo de apoyo comunitario en educación, pero el camino está señalado y cada vez aparece más claro. La visión comunitaria nos aporta grandes ventajas en el sentido de *ir construyendo puentes de unión entre disciplinas tradicionalmente separadas* (en conocimiento y prácticas) para asumir y desarrollar planteamientos comunes que nos unan y a la vez respeten el conocimiento que cada una aporta al campo de la educación.

El apoyo comunitario ofrece una perspectiva distinta y abierta a la comunidad sobre el apoyo, estableciendo y fomentando redes de apoyo entre distintos profesionales y agentes educativos, cambiando el objeto de intervención desde la persona o colectivo en necesidad de ayuda a *la persona o colectivo que puede ayudar* (VILLALBA, 2004). El protagonismo lo tienen las personas en situación de vulnerabilidad o exclusión, devolviendo a las personas el poder de cambiar su situación y retomar las riendas de su vida combatiendo, ellas mismas y con la ayuda y apoyo de otros (profesores, familia, compañeros), situaciones de exclusión educativa y social en las que se pueda encontrar (PARRILLA, GALLEGO y MORIÑA, 2010).

Así, habría que replantearse el papel de los alumnos y las familias: desde una visión de “receptores” pasivos de la enseñanza a una *visión de ciudadano activo* (con voz y voto) en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, cómo no, en los de apoyo educativo: escuchar las voces de los estudiantes en contextos de exclusión/inclusión y aprender de los protagonistas (SUSINOS, 2009). En definitiva, se trataría de cambiar la visión individualista (de alumnos, de padres, de profesores) por una visión conjunta de comunidad.

Otra de las aportaciones de este modelo es la posibilidad de abrir *nuevas líneas prácticas de acción e intervención escolar*, nuevos modos de intervenir en la escuela ante los problemas detectados (a distintos niveles, como hemos señalado anteriormente: comunitario, social, grupal, diádicos e individual), experimentando organizaciones educativas que respeten y fomenten la igualdad y el derecho a ser todos, alumnos “ordinarios” no especiales. Pensar sobre las diferencias individuales como características legítimas de la sociedad, no como características excluyentes y categóricas.

Por último, señalar que los profesionales del apoyo deberían *desmitificar los procesos de apoyo especializados* y potenciar y alentar a aquellas personas

que forman parte relevante de las redes de apoyo natural de las personas, a ser copartícipes en los procesos de apoyo. Los profesionales del apoyo asumirían así el rol de facilitadores de acciones y recursos. En otras palabras, se trataría de aceptar la legitimidad de otras narrativas y discursos distintos a los nuestros como educadores, lo cual tiene importantes implicaciones conceptuales y prácticas que retomaremos en otro momento.

Referencias bibliográficas

- ARANGO CALAD, C. A. (1998). "Las psicólogas y psicólogos comunitarios valencianos en la búsqueda del vínculo perdido". *Información Psicológica*, 66, 24-29.
- ARES PARRA, A. (2000). "La mentalidad de gestión en la intervención comunitaria". *Cuadernos de Trabajo Social*, 13, 203-210.
- BALL, S.L. (Comp.) (1993). "Presentación de Michel Foucault". En S. J. Ball (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- BARTON, L. (Comp.) (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- BARTON, L. (2005). "Emancipatory research and disabled people: some observations and questions". *Educational Review*, 57(3), 317-325.
- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- CABANAS LÓPEZ, M. y CHACÓN, F. (2003). *Intervención Psicosocial y Servicios Sociales. Un enfoque participativo*. Madrid: Síntesis.
- CALERO, M. (1987). "Análisis sistémico en la intervención en barrios". *Revista de Trabajo Social*, 108, 39-43.
- CALERO, M. y MARTÍNEZ, A. (1988). "La escuela de padres: un modelo de intervención comunitaria". *Apuntes de Psicología*, 25, 29-33.
- DURÁ, E. y GARCÉS, J. (1991). "La teoría del apoyo social y sus implicaciones para el ajuste psicosocial de los enfermos oncológicos". *Revista de Psicología Social*, 6(2), 257-271.
- ESCUADERO, J.M. (2006). "Presentación del Monográfico: asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación". *Revista de Educación*, 339, 15-18.
- ESCUADERO, J.M., VALLEJO, M. y BOTÍAS, F. (2008). "El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva?". *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12 (1), 1-22.

- GALLEGO VEGA, C. (2002). "El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva". *Revista de Educación*, 327, 83-105.
- GOTTLIEB, B.H. (Comp.) (1981). *Social networks and social support*. Beverly Hills: Sage.
- HART, S. (1992). "Differentiation-Way Forward or Retreat?". *British Journal of Special Education*, 19 (1), 10-12.
- IDOL, I., NEVIN, A. y PAOLUCCI-WHITCOMB (1994). *Collaborative consultation*. Austin: PRO-Ed.
- LÓPEZ YÁNEZ, J. y SÁNCHEZ MORENO, M. (1998). "Asesoramiento y apoyo externo a los centros de enseñanza secundaria". III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 1998.
- NIETO CANO, J.M. y PORTELA PRUAÑO, A. (2006). "Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento". *Revista de Educación*, 339, 77-96.
- PARRILLA, A. (Ed.) (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- PARRILLA, A. (2003). "La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión". *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.
- PARRILLA, A. (2009). "¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva?". *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- PARRILLA, A. y DANIELS, H. (Eds.) (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- PARRILLA, A. y GALLEGO, C. (2001). "El modelo colaborativo en Educación Especial". En F. Salvador Mata (Dir.), *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, vol. 1 y 2 (pp. 129-165). Málaga: Aljibe.
- PARRILLA LATAS, A., GALLEGO VEGA, C. y MORIÑA DÍEZ, A. (2010). "El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica". *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- PARRILLA, A., MORIÑA, A. y GALLEGO, C. (2008). "Cuando la escuela excluye: análisis de barreras escolares a la inclusión". *Comunicación presentada al X CIOIE*, Barcelona.
- PARRILLA, A. y SUSINOS, T. (Dir.) (2005). "La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas". Memoria del proyecto financiado por el Instituto de la Mujer.
- PARRILLA, A. y SUSINOS, T. (Dir.) (2007). "La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión". *Proyecto*

Coordinado (Sevilla y Cantabria) I+D+I Ministerio de Educación y Ciencia. Ref. SEJ. 2004-06193-C02-EDUC.

- PARRILLA, A. y SUSINOS, T. (Dir.) (2008). "Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar". Convocatoria Nacional MICINN 2008-11. Ref: EDU2008-06511-C02-02/EDUC.
- RAPPAPORT, J. (1992). "The death and resurrection of a community mental health movement". En M. Kessler, S.E. Goldston y J.M. Joffe (Eds.), *The present and future of prevention: In honour of George W. Albee*. Primary prevention of psychopathology, 15. Londres: Sage.
- RIESSMAN, F. (1990). "Restructuring help: A human services paradigm for the 1990s". *American Journal of Community Psychology*, 18, 221-230.
- RIPOLL, A. (1988). "El psicólogo en los servicios sociales de atención a la familia". *II Jornadas de Psicología de la Intervención Social. Un enfoque multidisciplinar*, 103-127.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1999). "Psicopedagogía: confluencia del asesoramiento y orientación como prácticas de apoyo". *Conceptos de Educación*, 2.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (2006). "El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado". *Revista de Educación*, 339, 59-75.
- RUEDA, J.M. (1992). "La intervención psicosocial. El psicólogo en la comunidad". *Intervención Psicosocial*, 1, 27-39.
- SUSINOS, T. (2009). "Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva". *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- TEZANOS, J. F. (1998). *Tendencias en exclusión social en las sociedades tecnológicas. El caso español*. Madrid: Sistema.
- TEZANOS, J. F. (2001a). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- TEZANOS, J. F. (Ed.) (2001b). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Sistema.
- VILLALBA QUESADA, C. (1997). "Nuevos retos para los servicios sociales: la colaboración con los sistemas de ayuda informal y la atención especial a los cuidadores informales". *Apuntes de Psicología*, 49-50, 53-71.

- VILLALBA QUESADA, C. (2000). "Dimensiones individuales y comunitarias de las redes sociales. Aproximación al análisis de los sistemas de apoyo comunitarios". Ponencia presentada en el Tercer Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Barcelona: Mira.
- VILLALBA QUESADA, C. (2004). "La perspectiva ecológica en el trabajo social con la infancia, adolescencia y familia". *Portularia*, 4, 287-298.
- WELCH, M. (1998). "Collaboration: staying on the Bandwagon". *Journal of Teacher Education*, 49 (1), 26-37.

