

Una mirada sobre el trabajo en red del Laboratoire International sur l'Inclusion Scolaire (LISIS): afianzando una cultura colaborativa para la movilización del conocimiento sobre educación inclusiva.

 **Profesorado**
Revista de currículum y formación del profesorado

Profesorado
Revista de currículum y formación del profesorado



VOL.22, Nº2 (Abril-Junio, 2018)

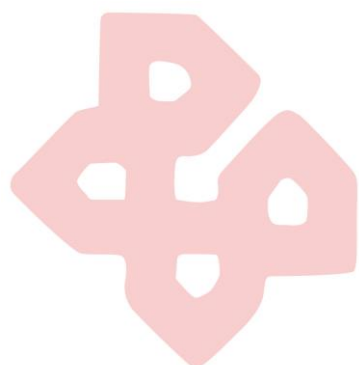
ISSN 1138-414X, e-ISSN 1989-6395

Fecha de recepción 01/02/2018

Fecha de aceptación 24/06/2018

UNA MIRADA SOBRE EL TRABAJO EN RED DEL LABORATOIRE INTERNATIONAL SUR L'INCLUSION SCOLAIRE (LISIS): AFIANZANDO UNA CULTURA COLABORATIVA PARA LA MOVILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA.

A look at the networking of Laboratoire International sur l'Inclusion Scolaire (LISIS): strengthening a collaborative culture for the mobilization of knowledge about inclusive education.



Odet Moliner García

Serge Ramel

Universitat Jaume I

Email: molgar@edu.uji.es, serge.ramel@hepl.ch

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5318-5489>

Resumen:

Movilizar el conocimiento sobre la educación inclusiva es uno de los objetivos prioritarios del Laboratoire International sur l'inclusion Scolaire (LISIS). Este trabajo da cuenta del proceso emergente de esta idea durante los últimos seis años de funcionamiento de la red. El laboratorio se constituye como una red de investigadores/formadores organizados en diez equipos de investigación, pertenecientes a veintidós instituciones de educación superior de cinco países, que acompañan procesos de transformación hacia la inclusión mediante la investigación-acción como estrategia general. Este trabajo presenta, a través de un estudio de caso (que es la propia red) los hallazgos preliminares que indican que la movilización del

Una mirada sobre el trabajo en red del Laboratoire International sur l'Inclusion Scolaire (LISIS): afianzando una cultura colaborativa para la movilización del conocimiento sobre educación inclusiva.

conocimiento objeto de la investigación sobre educación inclusiva, adquiere un carácter práctico en la construcción de escuelas más inclusivas cuando los investigadores/formadores adoptan posturas y roles colaborativos, adquieren responsabilidades y tienen en cuenta los condicionantes contextuales. Así mismo, el trabajo presenta, en la discusión de los resultados, una reflexión sobre los factores del trabajo en red que favorecen el avance de la inclusión, así como los desafíos que plantea la investigación colaborativa y participativa en el marco de una red de carácter internacional.

Palabras clave: cultura colaborativa, movilización del conocimiento, trabajo en red

Abstract:

Knowledge Mobilization on inclusive inclusive education is one of the main objectives of Laboratoire International sur l'Inclusion Scolaire (LISIS). This work presents the emerging process of this idea during the last six years of network operation. The laboratory is constituted as a network of researchers / trainers organized in ten research teams, from twenty-two higher education institutions from five countries, which accompany transformation processes towards inclusion through action research as a general strategy. This work presents, through a case study (which is the net) the preliminary results about mobilization of the knowledge as a research topic on inclusive education. These acquires a practical character in the construction of more inclusive schools when researchers / trainers adopt positions and collaborative roles, acquire responsibilities and take into account the contextual constraints. Likewise, the work presents, in the discussion of the results, a reflection about the factors of networking that stimulate the advance of the inclusion. Also about the challenges that collaborative and participative research poses in an international network

Key Words: collaborative culture, knowledge mobilization, networking

1. Antecedentes y marco teórico

Parece que en los últimos años la educación inclusiva no avanza (Echeita, 2017), y que existe una brecha significativa entre el conocimiento generado por la investigación sobre la educación inclusiva y el utilizado por los profesionales y educadores en su acción profesional y docente (Marion y Houlfort, 2015; Moliner 2011, Porter y Aucoin 2012, Simon y Echeita, 2013). Existen diferentes formas de interactividad entre investigadores/formadores y los profesionales de la educación, las familias y estudiantes, así como diversas estrategias y mecanismos de co-construcción de saberes (Landry et al., 2008). Nos estamos refiriendo no sólo a los saberes profesionales, sino al saber cultural y social que todos los agentes educativos poseen y construyen sobre la inclusión/exclusión escolar.

Ainscow, Dyson, Glodrich and West (2016) apuntan la importancia de indagar sobre cómo se generan los nuevos conocimientos a través del proceso de investigación. Proponen como estrategia el uso de "procesos de interpretación grupal" desde las diferentes perspectivas de los profesionales, estudiantes y académicos como maneras de fomentar la reflexión crítica, el aprendizaje

colaborativo y la crítica mutua (Wasser y Bresler 1996). Otros estudios revisados apuntan que es la metodología de investigación participativa, la que permite generar espacios reflexivos e interactivos entre investigadores y profesionales (Bourassa et al., 2007) y ofrece un entorno favorable para explorar los determinantes que pueden contribuir a la movilización del conocimiento. Siendo este un campo emergente de investigación (Benett, 2016; Dagenais et al., 2012), la movilización del conocimiento objeto de la investigación sobre educación inclusiva se convierte en una prioridad para el desarrollo de prácticas transformadoras en los contextos educativos.

El término “movilización del conocimiento” (abreviado como km en inglés) fue acuñado en 2004 por el Consejo del Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá para referirse a los esfuerzos intencionales que intentan lograr que las evidencias recogidas empíricamente se transfieran a la sociedad (Cooper, 2013) Diversos autores coinciden en que las universidades necesitan mejorar sus mecanismos de producción y de difusión de los conocimientos que originan. Por ejemplo, los resultados de Cooper and Levin (2013) evidencian que las estrategias de movilización del conocimiento no están integradas a nivel organizacional en las universidades, por lo que se requiere una política interna que explique a toda la comunidad la importancia de difundir los conocimientos.

Sin embargo, el concepto de “movilización del conocimiento” puede entenderse de diversas maneras, como un método o herramienta que facilita la traslación de resultados de la investigación a la acción (Bennet et. al, 2007), como el proceso de adopción y apropiación del conocimiento para su aplicación práctica (Levesque, 2009; Naidorf, 2014) o como la utilización de los resultados de la investigación por parte de los agentes pertenecientes al contexto en que se desarrolla (Levin, 2011). Pero está claro que su finalidad es mejorar el alcance y el impacto de la investigación, de las comunidades, lugares de trabajo, la salud, la educación y la política a través de la (co)creación efectiva, el trabajo compartido, el aprovechamiento y la aplicación del conocimiento.

En este sentido, Parrilla, Raposo y Martínez (2016) consideran que si la investigación se construye con enfoques participativos e inclusivos, será una investigación capaz de movilizar el conocimiento práctico, construyendo el mismo desde un proceso (*botton up*) que responde a uno de los principales retos de la Unión Europea: que la investigación esté vinculada a la sociedad y que haya transferencia de su conocimiento, esto es, que se comunique a la comunidad el proyecto, que tenga impacto en ella, que se movilice y participe el conocimiento. (Pág. 2070)

De ahí la necesidad de indagar sobre los mecanismos, estrategias, intervenciones y herramientas metodológicas que sirven para movilizar los conocimientos de la investigación para desarrollar prácticas más inclusivas, así como sobre los roles y responsabilidades que asumen los investigadores en tal proceso.

Cultura colaborativa y trabajo en red

En los últimos años ha cobrado gran relevancia el trabajo colaborativo que se materializa en redes de colaboración. Se trata de una estrategia de mejora, innovación y desarrollo profesional, que pueden aportar elementos novedosos y dinamizadores de las prácticas educativas de aula, de las escuelas y de su comunidad (López, 2008). La red, como entramado de relaciones permite, por una parte, dar a conocer y difundir el conocimiento y, por otra, posibilita una actualización constante de las innovaciones y buenas prácticas que surgen día a día en los contextos educativos.

Siguiendo a Kools y Stoll (2016) el concepto de redes en educación hace referencia a un grupo de personas que tienen intereses similares y que interactúan e intercambian conocimiento con la intención de apoyarse mutuamente e incrementar su aprendizaje. Se trata de una colaboración entre pares como medio para crear relaciones de interdependencia positiva y apoyo mutuo tanto en el aula como fuera de ella.

También abarca la colaboración entre el profesorado, para hacer frente a la complejidad que supone dar respuesta a la diversidad de características y necesidades del alumnado, al mismo tiempo que se asume la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos y cada uno de ellos, o simplemente para observar y analizar conjuntamente las concepciones que subyacen a las propias prácticas. Es lo que conocemos como comunidades de práctica (Wenger, 2001)

O la creación de redes de familiares como la *Canadian Association of Community Living*, que funciona como una asociación formada por familias de personas con discapacidad intelectual, que defiende que todas las personas tienen los mismos derechos a vivir en libertad y con dignidad contando con los apoyos necesarios para poder hacerlo. Su aporte más significativo es que son las propias familias las que la lideran.

Incluso existen redes de profesionales y familias que trabajan por un proyecto común inclusivo, constituidos en asociaciones, organizaciones o foros de discusión, tanto presenciales como virtuales. Por ejemplo, *EENET (Enabling Education Network)* coordinada por la escuela de educación de la Universidad de Manchester, es una red de intercambio de información educativa inclusiva, abierta a todos, es decir, que incluye profesorado, padres, estudiantes, organizaciones no gubernamentales y responsables de políticas, entre otros. Promueve y comparte información y documentación principalmente originaria de países en desarrollo alentando al pensamiento crítico, la innovación y el diálogo entre países, en temas de inclusión, equidad y derechos en educación. En la misma línea, la red *New Brunswick Association for Community Living (NBACL)* es una asociación canadiense que tiene por objeto promover redes y foros, organizar seminarios y grupos de trabajo en los que se impliquen profesionales, padres y miembros de asociaciones relacionadas con los derechos humanos y la inclusión, para hacer realidad las políticas y prácticas de carácter comunitario (Moliner, 2008). Desde 1957 promueve valores como la igualdad

y la inclusión, y la lucha por los principios de autonomía, participación o coherencia. O también la *Plataforma Ciudadana per una Escola Inclusiva a Catalunya*, formada por un colectivo de padres y madres de hijos con y sin discapacidad, profesionales de la educación y personas sensibles a los temas de inclusión.

Puede tratarse también de redes institucionales cuando nos referimos a los compromisos y alianzas que establecen distintas comunidades educativas y sociales para enriquecerse compartiendo materiales, experiencias e intercambiando información. Buen ejemplo de ello es *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE)* al tratarse de una iniciativa interinstitucional destinada a generar y ampliar espacios de encuentro de instituciones de la sociedad civil, que promueven procesos democráticos de cambio educativo, la defensa de la educación pública y el desarrollo de estrategias de movilización social centradas en la equidad, la inclusión, la interculturalidad, la participación ciudadana y el reconocimiento del derecho inalienable a una educación de calidad para todos y todas. O la red *Inclusion International*, como federación de organizaciones basadas en familias que abogan por los derechos humanos de las personas con discapacidad intelectual en países de todo el mundo. Colabora con organizaciones internacionales y representa a alrededor de 200 federaciones en 115 países. Sus temas de interés abarcan la ciudadanía, la autodeterminación en la toma de decisiones y la transformación de las estructuras y los sistemas de la sociedad para hacerlos “mejor para todos”.

Al igual que la creación de redes de colaboración entre centros escolares para compartir recursos, ideas o proyectos entre ello y con otros agentes y servicios de la comunidad local. Un ejemplo sería la red *Khelidon*, red de centros promovida por el GRAD (Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad) de la Universidad de Vic, dirigida por el grupo de trabajo sobre “Educación inclusiva, cooperación entre alumnos y colaboración entre profesores”. La integran centros educativos que apliquen de forma generalizada el Programa CA/AC y hayan incorporado el aprendizaje cooperativo en su proyecto.

Entre las redes de apoyo y colaboración educativas encontramos aquellas de profesionales que apuestan por un modelo inclusivo y que, afortunadamente, van creciendo día a día. Sirva como ejemplo *la Red Internacional de Profesionales de Educación Inclusiva (RIPEI)*, de profesionales argentinos, que tiene como principal objetivo convertirse en un espacio de intercambio, reflexión y producción de nuevos conocimientos que invita a la participación de todos los interesados que luchan a favor de la educación inclusiva. En esta red se puede acceder a información y materiales relativos a la educación inclusiva, la formación y actualización docente o el uso de las TIC, así como a chats y a foros de intercambio de opinión.

En este esbozo de los diversos tipos de redes, tienen cabida aquellas formadas por investigadores. Se trata de redes académicas con un amplio margen de funcionamiento en las universidades por la naturaleza misma de estas instituciones como generadoras de conocimiento. Según Tejedor y García-Valcárcel (2012) se les podría aplicar el concepto de red de aprendizaje colaborativo, a estos grupos de

cuerpos académicos que trabajan junto durante un tiempo razonable, después de haber sido formados, en colaboración con otros grupos de otras instituciones, ya sea del país al que pertenecen o del extranjero. Entre ellas cabe citar las redes de investigadores comprometidos con la mejora de los contextos educativos que centran sus esfuerzos en la difusión del conocimiento sobre la educación inclusiva y en la creación de movimientos que faciliten su implantación en los centros y sus comunidades. Se trata de equipos de investigación y grupos profesionales, que constituyen redes de generación e intercambio de conocimiento sobre la inclusión educativa. En el contexto español, encontramos el Consorcio para la Educación Inclusiva formado por profesores y profesoras de universidades españolas que investigan sobre educación inclusiva desde distintos ámbitos (formación, asesoramiento, investigación, difusión y transferencia de conocimientos). En este mismo sentido, y en el contexto internacional, la *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE)* es una red de investigadores educativos comprometidos con incrementar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos de Iberoamérica. Se crea con un triple objetivo: fomentar el desarrollo de investigaciones educativas; potenciar la utilización de la investigación para la toma de decisiones en las aulas, la escuela y el sistema educativo; y formar a investigadores en educación. También es el caso de la *Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad, incluD-ed*, que tiene como objetivo principal promover, identificar, intercambiar y difundir buenas prácticas en el ámbito de la educación inclusiva para personas con discapacidad en Europa, con el fin de mejorar las oportunidades de empleabilidad e inclusión laboral. Se trata de una red cofinanciada por el Fondo Social Europeo y promovida por la ONCE. Y en esta línea, también en el ámbito internacional, encontramos la red que nos ocupa, el *Laboratoire International sur l'Inclusion Scolaire (LISIS)* como red de investigadores de Canadá y Europa que persigue desarrollar y consolidar colaboraciones e intercambios entre los miembros e instituciones involucradas, garantizar el intercambio de conocimientos, contribuir al debate sobre la educación inclusiva y promover la formación mutua en y a través de la investigación.

Y en el ámbito de la inclusión existen incluso redes de redes, como el *Index for Inclusion Network*, promovida por Tony Booth para facilitar el conocimiento mutuo y el trabajo colaborativo entre centros educativos de todo el mundo y de todas las etapas educativas que comparten el deseo y la meta de avanzar y consolidar proyectos educativos que sostengan valores y principios de equidad, justicia social o inclusión.

De este modo, la teoría sobre redes y aprendizaje colaborativo estudia cómo los grupos humanos y las instituciones contribuyen a la construcción del conocimiento desde las interacciones entre sus componentes o nodos. La pregunta que nos formulamos como investigadores es ¿cómo puede ayudar el trabajo en red al avance y la construcción de la escuela inclusiva? Si partimos de una idea de red como un espacio de aprendizaje compartido y de construcción de conocimiento científico, resulta interesante estudiar en qué medida cada red, avanza hacia una cultura de colaboración, construye y moviliza conocimiento sobre inclusión y proporciona

nuevas experiencias y desafíos a sus integrantes que revierten, a su vez, en la mejora de las prácticas inclusivas. En ese sentido es interesante también indagar sobre cómo se movilizar el conocimiento que se genera en los diferentes nodos y en relación con los contextos y los actores educativos participantes en las investigaciones educativas.

2. Objetivos

Este estudio pretende describir cómo se organiza el proceso de trabajo en red (factores clave y desafíos) del *Laboratoire international sur l'inclusion scolaire* a partir de sus modos de relación y estrategias de movilización del conocimiento (análisis de las actividades, contenido de las temáticas investigadas por los equipos de investigación, reuniones, publicaciones conjuntas realizadas por los investigadores que conforman el laboratorio). Es imprescindible, pues, conocer la trayectoria de la red, sus procesos de reflexión y los elementos que influyen en su desarrollo, así como los retos y desafíos que se plantean.

Por otra parte nos interesa conocer cómo se ha articulado un proyecto colaborativo para la movilización del conocimiento sobre la inclusión en el marco del LISIS, a partir de las estrategias que los propios investigadores dicen utilizar para movilizar el conocimiento producido por la investigación sobre inclusión en los contextos educativos en los que realizan sus investigaciones.

3. Metodología

Se trata de un estudio de caso sobre la propia red configurada por investigadores/formadores que acompañan a los centros educativos en los procesos de cambio y transformación hacia la escuela inclusiva, por lo que realizamos un estudio global del propio trabajo en red.

El proceso de investigación ha seguido las siguientes fases:

1° fase. Selección del caso: *Laboratoire International sur l'Inclusion Scolaire (LISIS)*. Se trata de un estudio de caso único donde el universo que se investiga es la red como unidad, es decir, la red se toma como universo de la investigación. Entendemos que el estudio de caso único no permite la generalización de conclusiones a otros casos o población y que esta metodología pretende el análisis de variables en interacción con el entorno.

2° fase. Recogida y análisis de la información: la pertenencia de los autores a la red permite la descripción de una situación real, desde el conocimiento propio del contexto y la facilidad del acceso al campo.

3° fase. Reflexiones derivadas del estudio y contraste con la literatura. Discusión y análisis del funcionamiento del caso objeto de estudio mediante la realización de un seminario.

La recogida de datos se ha realizado mediante análisis documental de los estatutos del LISIS, informaciones de la página web, conclusiones de las reuniones científicas y producciones escritas (obras colectivas y artículos científicos), así como de los resultados presentados en el seminario *Symposium scientifique du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire* sobre las estrategias de movilización del conocimiento.

De esta red, ya consolidada, forman parte 56 investigadores (23 investigadores regulares, 23 investigadores asociados, 7 estudiantes de postgrado y doctorado y 3 miembros honorarios) agrupados en 10 equipos de investigación, los cuales pertenecen a 22 universidades de cinco países (Canadá, Suiza, España, Francia e Italia)

4. El LISIS, un laboratorio que trabaja en red

En términos prácticos, el LISIS, como red de investigadores sobre la inclusión tiene la particularidad de que la mayor parte de investigadores proceden de instituciones de educación superior francófonas, siendo la lengua de comunicación científica el francés.

Al reunir a investigadores de diferentes sistemas educativos, el Laboratorio tiene como objetivo facilitar el desarrollo de la investigación relacionada con la educación inclusiva en un contexto escolar y comunitario. De ahí que la colaboración científica intenta dar respuesta a los siguientes objetivos: a) liderar y promover conjuntamente el trabajo de investigación y desarrollo de la educación inclusiva; b) desarrollar y consolidar colaboraciones e intercambios entre los miembros e instituciones involucradas desde una perspectiva de diálogo intercultural e interdisciplinario; c) garantizar el intercambio de conocimientos desarrollados tanto en comunidades científicas como educativas; d) contribuir al debate sobre el tema de la educación inclusiva; e) promover la formación mutua en y a través de la investigación de los miembros del Laboratorio.

Un comité científico tiene la responsabilidad de definir el programa científico del laboratorio cada dos años y en la actualidad, estas son las cuatro líneas de investigación o ejes estructurales:

1. Fundamentos: se centra en los valores, creencias, representaciones y concepciones que pueden asociarse a un sistema educativo inclusivo. Se investiga sobre los principios del movimiento de educación inclusiva, y se estudian los procesos de exclusión a través de estudios a nivel regional, nacional e internacional.
2. Actores de la inclusión: este eje tiene como objetivo comprender mejor las experiencias e interacciones de grupos e individuos con el proceso de inclusión (profesionales, niños, jóvenes, adultos y sus familias o asociaciones). La educación inclusiva, concebida desde una perspectiva comunitaria, implica

tener en cuenta las representaciones e identidades de todos los actores involucrados en su desarrollo e implementación, así como sus roles y competencias. Incluye el estudio sobre las formas de apoyar la colaboración entre los diversos actores.

3. Prácticas inclusivas: se enfoca en el estudio de las acciones llevadas a cabo por los actores de las comunidades educativas para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. También se investigan las condiciones que favorecen el acceso equitativo a la educación y la participación social de todos en las diferentes etapas educativas y durante las transiciones entre ellas.

4. Educación formal, no formal e informal: se basa en la construcción, el intercambio y la apropiación del conocimiento relacionado con el campo de la educación inclusiva en la escuela, la comunidad y los círculos familiares, así como su articulación.

La red está codirigida por dos profesores que se ocupan de la promoción de la red, el programa científico y la gestión de los recursos asignados. También forman parte del esquema organizativo, la asamblea general a la que pertenecen todos los miembros, el comité científico compuesto por cuatro miembros (dos canadienses y dos europeos) y los equipos de investigación coordinados por uno o dos miembros regulares de la red, que se conforman a partir de intereses comunes con objeto de desarrollar proyectos compartidos.

En cuanto a la distribución de tareas, reuniones, organización interna en red, etcétera, los investigadores se reúnen en una sesión presencial cada dos años (*Biennial*) en la que se forman o actualizan los grupos de investigación que funcionan a lo largo de dos años y que trabajan en la captación de fondos para el desarrollo de proyectos y en la divulgación científica a través de obras colectivas. Se desarrolla un calendario para llevar a cabo la sistematización de las actuaciones con reuniones virtuales puntuales entre las bienales.

5. Resultados

Del análisis documental obtenemos algunos resultados preliminares que nos dan idea de cómo se organiza el proceso de trabajo en red del laboratorio y cómo se ha ido articulando un proyecto colaborativo sobre la movilización del conocimiento sobre la inclusión a partir de las estrategias que los propios investigadores utilizan y los roles que asumen al desarrollar la investigación en los centros y sus comunidades.

5.1. Sobre la organización del trabajo en red del LISIS

Uno de los aspectos cruciales y más complejos es la definición de los temas fundamentales objeto de investigación de carácter internacional. Para ello el LISIS ha adoptado un enfoque comparativo en el campo de la educación inclusiva. Esto es necesario porque, incluso siendo un tema central para muchos países, su

comprensión difiere según las culturas, los contextos y las realidades locales. Las líneas y ejes de investigación han evolucionado para permitir que los equipos internacionales de investigación desarrollen una comprensión más profunda de los tópicos relacionados con la educación inclusiva. Esto conlleva la reordenación o redefinición periódica de los ejes y líneas de investigación, para lo cual el debate y el diálogo se convierten en un factor fundamental.

Otra cuestión organizativa tiene que ver con el carácter internacional de la red y la consecuente distancia física de sus integrantes por sus distintas ubicaciones geográficas. Aunque los investigadores de LISIS se reúnen regularmente cada dos años durante la bienal del laboratorio, este espacio de trabajo no es suficiente para desarrollar y llevar a cabo proyectos de investigación conjuntos. Muchos congresos o simposios organizados alrededor del mundo se utilizan para encontrar espacios de reflexión común, aunque las reuniones regulares por videoconferencia se hacen indispensables para garantizar una cooperación continuada y avanzar en los planes de trabajo. Estas reuniones virtuales son fundamentales tanto para la administración de LISIS como para el comité científico, o para garantizar el funcionamiento de los equipos de investigación. Son indicadores de la vitalidad del trabajo de co-construcción llevado a cabo en el laboratorio. Así pues, uno de los factores clave es la comunicación virtual permanente entre los miembros de la red.

Otro aspecto a considerar es que el trabajo colaborativo en red promueve el desarrollo de proyectos inclusivos que surgen de la necesidad de diseñar proyectos educativos orientados a mejorar la convivencia y la atención a todos los estudiantes en los centros, así como el desarrollo profesional en un marco teórico-práctico reflexivo coherente. Uno de los mayores retos que afrontamos es ponernos de acuerdo para diseñar y funcionar como una comunidad científica inclusiva, en coherencia con la idea de comunidad educativa inclusiva que defendemos e intentamos promover en los centros educativos. Los valores inclusivos son esenciales para que los proyectos de investigación desarrollados en la red LISIS sean congruentes con los proyectos educativos apoyados por la investigación-acción participativa que desarrollamos en las escuelas, como una metodología de investigación que es ella misma inclusiva. Sin embargo, en la red coexisten diversos enfoques de investigación, desde la descriptiva, hasta la interpretativa o la crítica, aunque es frecuente la asunción de la investigación-acción con una clara vocación transformadora de las prácticas educativas.

En este sentido, uno de los desafíos que se ha planteado recientemente el LISIS es involucrar regularmente a los actores del terreno en las reuniones científicas, particularmente mediante la participación en sus bienales. El desafío es doble: por un lado, se trata en gran medida de buscar alternativas para financiar el desplazamiento de los “no investigadores”; por otro lado, se trata de hacer accesibles y participativos los debates en torno a los temas de investigación que se abordan en cada uno de los equipos del LISIS. Sin embargo, en lugar de conformarse y ceder ante la complejidad, siempre se ha priorizado el anclaje o la vinculación con la realidad, el contacto con los actores del terreno, y en ese sentido hemos ganado en

apertura, participación y realismo. La sistematización de las intervenciones de los actores de la inclusión (profesorado, directores, miembros de la administración, familias y estudiantes) mediante su participación en estos foros científicos contribuye al empoderamiento de los actores y a entablar el necesario diálogo entre teoría y práctica.

En cuanto a la diversidad lingüística de sus miembros, es necesario partir del hecho de que la lengua de comunicación dentro de LISIS es principalmente el francés. Por una parte, es una riqueza porque significa que la comunidad científica francófona está viva y hace frente al uso generalizado del inglés como lengua de comunicación científica que tiende a borrar la diversidad cultural de los investigadores. Sin embargo, la apretura gradual del LISIS a investigadores de Italia, España y América del Sur, requiere que estos últimos tengan que pasarse la mayor parte del tiempo al francés o al inglés para poder comunicarse con colegas que no dominan otros idiomas. En las comunicaciones científicas comunes, surge la pregunta de si se puede imponer un idioma, ya sea francés o inglés, en detrimento de la lengua propia de los investigadores. Este es un desafío a la inclusión no resuelto. Y tiene mucho que ver con la necesidad de establecer un lenguaje común entre los investigadores, más allá del aspecto lingüístico, lo cual configura un escenario extremadamente rico para la búsqueda de significados compartidos. De nuevo, el diálogo emerge como factor clave, es decir, es fundamental el incesante diálogo intersubjetivo para aproximar diferentes miradas del mundo social, cultural y educativo de los sistemas educativos de los distintos países de procedencia de los investigadores.

5.2 Sobre la movilización del conocimiento: hacia una construcción compartida del objeto de la investigación colaborativa

A la vista de los análisis comparativos y encuentros previos desarrollados en el seno del LISIS sobre las políticas de educación inclusiva de cada país (desarrollo del eje1: fundamentos) los intereses de sus investigadores han ido evolucionando, alineándose con los resultados de los estudios de los organismos internacionales (UNESCO, 2017).

Desde los intereses iniciales por "Los fundamentos epistemológicos de la pedagogía especializada en la perspectiva de la inclusión social y académica" que fue el tema central en la primera Biennial de 2012 celebrada en Suiza, se estableció una agenda de trabajo para la edición de una obra colectiva cuyo objetivo fundamental era la clarificación del concepto de educación inclusiva (Biennial 2014 celebrada en Canadá). Esta obra (Prud'Homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau, 2016) es un compendio de textos fundamentales que sintetizan las características de los procesos de construcción de sistemas educativos más inclusivos: las bases (el por qué), los actores (quién) y las prácticas (cómo). Teniendo en cuenta que la educación inclusiva va más allá de los límites de la escuela y es fundamentalmente un proyecto social, la contribución de la obra resultó inspiradora tanto para los propios investigadores

como para los actores implicados en el proceso de construcción de un mundo con mayor justicia social y equidad.

La tercera reunión científica (Biennial 2016 celebrada en Suiza) se centró en ofrecer una visión global de los proyectos de investigación desarrollados por parte de los equipos. Este encuentro supuso un punto de inflexión para la visibilización de intereses comunes por parte de los investigadores y ofreció la oportunidad de encontrar un espacio-tiempo para explorar juntos un tema emergente: la movilización del conocimiento objeto de la investigación sobre inclusión. En este coloquio cobró fuerza la idea de que se requieren muchas transformaciones dentro de nuestras instituciones educativas para que se adapten a una realidad cada vez más heterogénea y cambiante. Se puso en evidencia la brecha significativa que existe entre los temas investigados y las prácticas reales que se observan en varios países para hacer que la inclusión sea una realidad. La conclusión fue que necesitamos estudios empíricos para definir los principios y determinantes que respaldan la movilización de los conocimientos sobre educación inclusiva en la actividad profesional. De ahí surgió la propuesta de estudiar las diferentes formas de interactividad entre investigadores y profesionales, así como los mecanismos para tener en cuenta las necesidades de los actores en el proceso de transformación. Desde este momento, podemos decir que cobran protagonismo e interés las metodologías de investigación participativa, desarrolladas en contextos formales y no formales, que favorecen la creación de espacios reflexivos e interactivos entre investigadores y profesionales. De ahí se articularon algunos equipos y propuestas de proyectos para el estudio del tema.

Dos proyectos de investigación están actualmente en marcha, definiendo como objeto de investigación los procesos de movilización del conocimiento sobre la educación inclusiva. Con el objetivo de desarrollar una primera mirada sobre el tema a partir de la revisión de la literatura y de los datos obtenidos mediante un estudio de encuesta se propuso un proyecto con el título “Estudio de enfoques de investigación y capacitación para apoyar la movilización del conocimiento objeto de investigación por los actores en educación inclusiva”

Un seminario para el estudio de los resultados preliminares, ha dado lugar a la concreción de un proyecto de investigación colaborativa entre Canadá, Suiza y España, definiendo como intereses compartidos de la investigación la respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué posturas adoptan los investigadores/formadores con respecto a la movilización del conocimiento de investigación por parte de los actores? (posturas, actitudes, creencias, valores, intenciones y representaciones epistemológicas)
- ¿Cuáles son las responsabilidades percibidas por investigación con respecto a uno mismo, al otro y la institución (de formación, de práctica) en relación con la movilización del conocimiento sobre educación inclusiva? (roles, deberes y responsabilidades)

- ¿Cuáles son los mecanismos de información e interacción que los investigadores-formadores educativos utiliza para promover la movilización del conocimiento? Se refiere tanto a los mecanismos de información (boletín de noticias, artículo de revista, etc.) como a los mecanismos de interacción (presentaciones orales, conferencias, enfoque colaborativo, apoyo, procesos de resolución de problemas, interacciones formales e informales, transmisión, ilustración, descubrimiento, persuasión, co-investigación, etc.)
- ¿Cuáles son las condiciones favorables y desfavorables para la movilización del conocimiento sobre inclusión por parte de los actores? Se trata de explorar la naturaleza del conocimiento, las condiciones organizacionales o el tipo de interacciones entre investigadores y actores.

6. Discusión de los resultados y conclusiones

Una primera idea que nos aporta el análisis de la organización del trabajo en red, nos remite a la metáfora de la tela de araña, una red en construcción que se va tejiendo uniendo y estructurando a diversas personas y a sus acciones. Como señala Vilar (2008, p. 271), “la red es un sistema que se autorregula en función de las experiencias que va teniendo, incorpora información y construye nuevos significados compartidos”. En este sentido, la filosofía de trabajo en la red se basa en pasar del trabajo individual al trabajo con los demás, lo cual exige un constante contraste de información, de visiones, miradas y búsqueda de significados compartidos. De ahí que cobre especial relevancia el intercambio y el diálogo, en la línea de las teorías constructivistas y socio-históricas que remiten al aprendizaje colaborativo entre pares. De hecho, en el análisis de los factores clave del trabajo en red del LISIS, nos resuena en este concepto de colaboración, la noción de una educación problematizadora (Freire, 1999) en la que el conocimiento se construye, como hemos visto, a través de diálogo. El LISIS se configura como un espacio de intercambio entre investigadores en el que se genera una cultura colaborativa, tratando de encontrar, de acuerdo con Muijs, West y Ainscow (2010), apoyo profesional y la consolidación de una estrategia organizativa de cooperación que permita compartir objetivos y estrategias de investigación entre los miembros de la red. Esta cultura colaborativa incide en la construcción de una identidad profesional y un sentido de pertenencia entre los miembros, (Ramel y Vienneau, 2016) que se va configurando a medida que surgen los debates en torno a aspectos relacionados con la diversidad cultural y lingüística de los propios investigadores.

Por otra parte, todavía hay que vencer algunos desafíos estructurales que se plantean a la hora de desarrollar el trabajo colaborativo, y encontrar modos y recursos para hacer frente a la complejidad organizativa. En este sentido, de acuerdo con (Echeita, 2008, p. 15), no conviene perder de vista que siempre resulta más fácil invocar las virtudes del trabajo colaborativo que llevarlo a cabo, razón por la cual resulta evidente la necesidad de seguir investigando para desentrañar las condiciones y procesos que pueden promover dicha colaboración eficiente. Por el

momento, una de las estrategias utilizadas, siguiendo a Ainscow (2016), es nuestra capacidad de fortalecer el capital social, utilizando los enlaces y recursos institucionales que nos proporcionan nuestras universidades y, cómo no, el capital humano.

Así pues, del análisis del análisis relacional, surge la necesidad de planificar nuevas formas de participación y transformación social que están emergiendo, por ejemplo, fruto de la apertura del laboratorio a otros profesionales. La colaboración entre profesionales y entre investigadores y profesionales es un principio básico para contribuir a la mejora de la educación inclusiva, ya que los cambios culturales que están viviendo las escuelas que acompañamos necesitan del trabajo colaborativo. En este contexto, la participación a través del trabajo en red se emerge como prioridad y es una nueva forma de trabajo para los profesionales. Una estrategia sería poner en contacto a las escuelas que acompañamos de los diferentes países, pues los procesos de cíclicos de transformación vividos son muy similares y sería una oportunidad de generar redes de escuelas y sinergias, tal y como se establece en el trabajo de Azorín and Muijs (2017).

En cuanto a los enfoques que adoptan los investigadores, es cierto que en el LISIS coexisten diversos enfoques que no son más que un fiel reflejo de nuestra propia diversidad. Coexiste, de hecho, el desempeño de varios de los roles descritos por Longtin (2011): 1) el rol de experto que proporciona una perspectiva externa, herramientas y conocimientos para enmarcar y guiar el proceso de investigación o evaluación; 2) el rol de mediador entre los participantes; o 3) el rol facilitador para que los participantes ganen autonomía y poder. En este último caso será fundamental crear espacios de reflexión, diálogo y confrontación de puntos de vista, la mejor comprensión de las motivaciones de los demás y la importancia de puntos de convergencia y desacuerdos para identificar colectivamente los problemas y para encontrar soluciones compartidas. Sin embargo, con el creciente interés sobre el tema de la movilización del conocimiento, que se ha ido configurando como el actual objeto de investigación, muchos equipos adoptan un enfoque crítico, participativo y emancipatorio descrito por Oliver (1998) desde la sociología. Este autor plantea la investigación emancipatoria como una alternativa radical a la investigación positivista clásica, pues se encuentra comprometida con el cambio social, con la mejora de las condiciones de vida de las personas y con el “empowerment”. Así, la investigación debe guiarse hacia la finalidad de la emancipación, es decir, debe contribuir a cambiar el mundo más que a describirlo.

En este mismo sentido, la movilización del conocimiento sobre educación inclusiva como objeto de investigación de la red plantea nuevos escenarios, roles y estrategias a los investigadores/formadores.

Desde nuestro punto de vista, la investigación-acción participativa sería el marco ideal para el desarrollo de mejoras, pues la transformación de un centro viene determinada en gran medida por el grado de implicación y responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa: familias, docentes, alumnado y demás

agentes sociales, esto es, por la participación comunitaria (Traver, Sales y Moliner, 2010; Moliner, Sales y Escobedo, 2016). Desde esta perspectiva participativa, es fundamental el compromiso de los investigadores para trabajar con los participantes del estudio maximizando su participación desde una relación de igualdad, imprescindible a la vez que compleja (Moliner y St-Vincent, 2014). El rol y las responsabilidades percibidas por los investigadores respecto de los actores de la inclusión se materializan en todas las etapas del proceso de investigación-acción desde las estrategias de negociación permanente, de creación conjunta de conocimiento, así como de trabajo compartido para el desarrollo de procedimientos analíticos, evaluativos, de reflexión y de comunicación. Landry et al. (2008) apuntan los esfuerzos de los investigadores para transferir los resultados de la investigación a los usuarios implicados, para adaptar los resultados de investigación y hacerlos menos técnicos, es decir, utilizar un lenguaje comprensible, lo que influye favorablemente en la transferencia de conocimiento en la comunidad educativa (Hemsley-Brown, 2004). Es frecuente la consideración de que investigadores y usuarios pertenecen a dos mundos diferentes, cada uno con su propia cultura, ideología, valores y modos de relación. De ahí, la preocupación de los investigadores/formadores de reducir la brecha entre el mundo académico y el mundo de la práctica.

Algunos trabajos previos sobre la investigación participativa (Parrilla, 2009; 2010), enfatizan el compromiso de los investigadores para trabajar con los participantes del estudio, maximizando su participación desde una relación de igualdad, en un proceso investigador que ha de ser netamente dialéctico. La autonomía y capacidad de los participantes en este tipo de investigación supone repensar la investigación desde un marco que reconoce y respeta diferentes formas de conocer y diferentes poseedores de conocimiento. Puede decirse que la investigación participativa inclusiva es una investigación que se desarrolla “con” los participantes, “por” los participantes o “para” los participantes, pero en todo caso no es una investigación “sobre” los mismos. Una relación bidireccional de reciprocidad e igualdad entre todos los participantes implicados en un estudio: investigadores, investigados, la comunidad, es decir, el componente personal y el objeto y/o problema de investigación, y los resultados del mismo, es fundamental para movilizar el conocimiento según Parrilla, Raposo-Rivas y Martínez-Figueira (2016).

Desde estos preceptos, es necesario el desarrollo de una metodología eficaz para abordar el proyecto que se plantean el LISIS, con una agenda común para responder a las preguntas de investigación formuladas. Consideramos que las estrategias de movilización empleadas por los investigadores/formadores, y los propios procesos de investigación variarían considerablemente de unos contextos a otros, pues la forma en que los investigadores entienden la investigación y el acompañamiento/formación de centros es fruto de enfoques, inercias y posturas de la investigación. Por tanto, consideramos que deberíamos indagar colaborativamente sobre las acciones de investigación situadas, es decir, analizar las estrategias de movilización de forma contextualizada. Nuestro papel será estimular y apoyar los

investigadores/formadores para que problematicen sobre el uso de procesos y estrategias de forma situada.

Finalmente, queremos retomar la idea de que el movimiento de educación inclusiva está creciendo y expandiéndose más allá de las fronteras. Implica grandes cambios sistémicos y es necesario seguir generando avances científicos para comprender mejor los problemas que propone en el campo. En este espíritu se llevó a cabo la creación de LISIS. En un momento en que cada vez más sistemas educativos evocan la necesidad de desarrollar instituciones más inclusivas, la investigación internacional puede contribuir a una comprensión más profunda de cómo la inclusión puede actualizarse teniendo en cuenta las diferencias culturales y geográficas. Así mismo, la movilizándolo el conocimiento de la investigación sobre inclusión deberá tener en cuenta los diferentes contextos y actores y las diferentes condiciones de transferibilidad.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a Strategy for Promoting Equity in Education: Possibilities and Barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2016). Using Collaborative Inquiry to Foster Equity within School Systems: Opportunities and Barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23.
- Azorín C. y Muijs D. (2017). Networks and collaboration in Spanish education policy. *Educational Research*, 59(3), 273-296.
- Bennet, T. (2016). *The school research lead*. Reading: Education Development Trust
- Bennet, A., Bennet, D., Fafard, K., Fonda, M., Lomond, T., Messier, L. y Vaugeois, N. (2007). *Knowledge Mobilization in the Social Sciences and Humanities*. Frost, West Virginia (United States of America):Mqi Press.
- Bourassa, M., Bélair, L. y Chevalier, J.M. (Eds.) (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie*, vol XXXV,2, 1-11.
- Cooper, A. (2013). Knowledge mobilisation in education across Canada: A cross-case analysis of 44 research brokering organisations. *Evidence and Policy*, 31, 29-59.
- Cooper, A. and Levin, B. (2013). Research use by leaders in Canadian school districts. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 8(7), 1-15.
- Dagenais, C., Lysenko, L., Abrami, P., Bernard, R. and Ramde, J. (2012). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: a

Una mirada sobre el trabajo en red del Laboratoire International sur l'Inclusion Scolaire (LISIS): afianzando una cultura colaborativa para la movilización del conocimiento sobre educación inclusiva.



- review of empirical research. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 8(3), 285-309.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. Recuperado de: <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/AA/issue/view/917>
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8
- Echeita, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto" *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Hemsley-Brown, J. (2004). Facilitating research utilization: A crosssector review of research evidence. *The International Journal of Public Sector Management*, 17(6/7), 534-552.
- Kools, M. y Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* Paris: OECD
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O., & Castonguay, Y. (2008). *Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Levesque, P. (2009). *Knowledge Mobilization Works*. Recuperado de: www.knowledgemobilization.net
- Levin, B.(2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*, 9(1), 15-26.
- Longtin, D. (2011). *Revue de la littérature: la recherche-action participative, le croisement des savoirs et des pratiques et les incubateurs technologiques de coopératives populaires*. Québec: Cahiers du CRISES, Collection études théoriques.
- López, M. (2008).Redes de Apoyo para Promover la Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2). Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art14.pdf> (consultado el 17/01/18).
- Marion, C. y Houlfort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation: situation globale, défis et perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 56-89.
- Moliner, O. y St-Vincent, L.A. (2014). Dilemas éticos de los investigadores que acompañan procesos de investigación-acción en el marco de la escuela

- intercultural inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(2), 49-68.
- Moliner, 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). Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art3.pdf>
- Moliner, O., Sales, A. y Traver, J.A. (2011). Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo. En O. Moliner (Ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*, (págs. 29-40). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Moliner, O., Sales, A. y Escobedo, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: el caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 30, 51-70.
- Muijs, D., West, M, and Ainscow, M. (2010). Why Network? Theoretical Perspectives on Networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.
- Naidorf, J. y Perrotta, D. (2015). La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLIV 174(2), 19-46.
- Oliver, M. (1998). Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada. En L. Barton (Coord.), *Discapacidad y sociedad* (págs. 34-58). Madrid: Morata.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Apuntes desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 343, 101-117.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Parrilla, A., Raposo, M. y Martínez, E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Opción*, 32(12), 2066-2087.
- Porter, G. L., y AuCoin, A. (2012). *Strengthening Inclusion, Strengthening Schools Report of the Review of Inclusive Education Programs and Practices in New Brunswick Schools. An Action Plan for Growth*. New Brunswick: Minister of Education and Early Childhood Development.
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., et Vienneau, R. (Éds), (2016). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Una mirada sobre el trabajo en red del Laboratoire International sur l'Inclusion Scolaire (LISIS): afianzando una cultura colaborativa para la movilización del conocimiento sobre educación inclusiva.



Ramel, S., et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. En L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Éds), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (págs. 25-38). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (págs. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.

Tejedor, F. y García-Valcárcel, A. (2012). Sociedad tecnológica e investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 251, 5-26.

Traver, J. A., Sales, A. y Moliner, O. (2010) Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la Participación de la Comunidad Educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3),96-119.

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Vilar, J. (2008) Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y Educación*, 20(3), 267-277, 2008.

Walmsley, J. (2004). Involving users with learning difficulties in health improvement: lessons from inclusive learning disability research. *Nursing Inquiry*, 11(1), 54-64.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Cómo citar este artículo:

Moliner, O. y Ramel, S. (2018). Una mirada sobre el trabajo en red del Laboratoire International Sur L'Inclusion Scolaire (LISIS): afianzando una cultura colaborativa para la movilización del conocimiento sobre educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 69-87.