

Aspectos clave de la Educación Inclusiva

M^a PILAR SARTO MARTÍN
M^a EUGENIA VENEGAS RENAULD
(Coordinadoras)

Publicaciones del INICO
Colección Investigación
Salamanca, 2009

Los contenidos de esta publicación son propiedad intelectual de sus respectivos autores.

El INICO no se hace responsable de las ideas manifestadas por los mismos en esta publicación.

Colección Investigación 5/2009
(Distribución gratuita)

1ª Edición:
2009

Ilustración de cubierta:
M^a Antonia Solís

Edita y distribuye:
Instituto Universitario
de Integración en la Comunidad

Avenida de la Merced, 109-131
37005 Salamanca
Teléf. y Fax 923 294 695
correo-e: inico@usal.es
<http://www.usal.es/inico>

Imprime:
Imprenta KADMOS
Salamanca

ISBN: 978-84-692-6608-3

Depósito Legal: S. 1.364-2009

Imprime KADMOS
Salamanca, 2009

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
<i>CONSTRUYENDO UN CONCEPTO DE EDUCACION INCLUSIVA: UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA</i>	13
GRETTEL VALENCIANO CANET	
<i>UN ACERCAMIENTO AL LIDERAZGO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA</i>	25
MARÍA EUGENIA VENEGAS RENAULD	
<i>PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD</i>	41
MARÍA ISABEL CALVO ÁLVAREZ	
<i>ATENCIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS INTERCULTURALES</i>	59
MARÍA GABRIELA MARÍN ARIAS	
<i>PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA</i>	69
ANA IGLESIAS RODRÍGUEZ	
<i>ESCUELA INCLUSIVA: VALORES, ACOGIDA Y CONVIVENCIA</i>	85
MARÍA DOLORES ANDRÉS RODRIGO	
MARÍA PILAR SARTO MARTÍN	
<i>EL CURRÍCULO DE LA INCLUSIÓN</i>	119
LADY MELÉNDEZ RODRÍGUEZ	
<i>APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA</i>	133
MELANIA MONGE RODRÍGUEZ	
<i>FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y APOYOS</i>	143
FRANCISCA GONZÁLEZ-GIL	
<i>UN MODELO DE INCLUSIÓN: LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE</i>	159
CRISTINA CASTILLO BRICEÑO	

PRESENTACIÓN

El Instituto de Integración en la Comunidad (INICO) a través de las Convocatorias de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) ha participado en dos Proyectos centrados en la Educación Inclusiva titulados “*Desarrollo de la Educación Inclusiva en el sistema educativo: Acciones conjuntas entre profesionales de Costa Rica y Salamanca*”¹ y “*Construyendo Centros Inclusivos*”².

Fruto de este trabajo surge este libro, que constituye una aportación colaborativa entre profesoras de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica y la Universidad Estatal a Distancia del mismo país que, a través de dichos proyectos, han reflexionado y analizado aspectos clave de la Educación Inclusiva.

Desde los Organismos Internacionales, los aportes científicos de profesionales de distintas disciplinas, el compromiso de los gobiernos de diferentes países y el trabajo de muchos docentes, se observa cómo la filosofía de la inclusión constituye un movimiento imparable que ya está presente en muchos de los centros educativos.

Consideramos que no podemos obviar este hecho ni volver la espalda al movimiento de inclusión que, revistiendo distintos ropajes, defiende unos valores compartidos por todos aquellos que creen en sus bondades y en su potencial para transformar la escuela y lograr una sociedad más justa, más equitativa, más democrática y más participativa.

Muchas de las escuelas que han iniciado estos procesos de mejora han utilizado el *Index para la Inclusión* (Booth y Ainscow, 2002). El *Index* es una herramienta que facilita la autoevaluación de los centros que pretenden iniciar cambios con la finalidad de convertir sus escuelas en comunidades inclusivas. Es por ello que en muchos de los capítulos que componen este libro, se hace referencia a este instrumento y se vincula la temática de cada uno de los indicadores que allí aparecen reflejados.

Esta obra ve la luz coincidiendo con la celebración de un gran evento internacional: *la Conferencia Global sobre Educación Inclusiva, Volviendo a Salamanca: afrontando el reto, derechos, retórica y situación actual*, que pone de manifiesto la relevancia mundial de la inclusión. En este marco consideramos que, sin duda alguna, el texto cobra una especial importancia.

1 Modalidad C/012522/07. Ayudas para Acciones Complementarias. Resolución de 6 de julio de 2007 por la que se convocan ayudas para la realización de las diversas modalidades que conforman el Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica (PCI- Iberoamericano). Aprobado en Boletín Oficial del Estado (15 de enero de 2008). Resolución del 14 de diciembre del 2007 de la Agencia Española de Cooperación Internacional.

2 Modalidad A/017064/08. Ayudas para proyectos conjuntos de investigación. Resolución de 24 de junio de 2008, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Aprobado en Boletín Oficial del Estado (7 de enero de 2009). Resolución de 17 de diciembre de 2008, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

Mediante una serie de capítulos vinculados a la temática de la Educación Inclusiva, esta obra nos introduce en primer lugar, en la construcción del concepto de Educación Inclusiva como un nuevo paradigma que emerge, ahondando en la fundamentación y justificación de la misma desde distintas disciplinas.

Para llevar a cabo procesos de mejora y transformación de los centros educativos es relevante el papel de los equipos directivos. Si el liderazgo es esencial en la gestión escolar de las instituciones educativas, en los proyectos inclusivos es determinante. El capítulo segundo hace un recorrido por las investigaciones que avalan dicha afirmación, además de profundizar en aquellas características que debe reunir el líder en una escuela inclusiva.

Otra de las señas de identidad de la Educación Inclusiva es la participación, término indisolublemente unido al de comunidad. Participación es dar voz a todos los miembros implicados en la escuela. Supone que los alumnos, las familias, los profesores y otras personas de la comunidad educativa colaboran conjuntamente en la toma de decisiones que guían la vida de un centro. Sobre este tema se ocupa el capítulo tercero.

La inclusión también está estrechamente vinculada con la interculturalidad. Nuestra sociedad actual es intercultural y asimismo lo es la escuela. En ella están presentes distintas nacionalidades, confesiones, tradiciones y costumbres. Una escuela inclusiva debe atender a estas realidades diversas en aras de lograr que la convivencia diaria sea un instrumento que permita el aprendizaje y el enriquecimiento mutuo para la diversidad, según las palabras de la autora que desarrolla el capítulo cuarto.

Para llevar a cabo todo el engranaje que supone el diseño de un modelo de actuación inclusiva en las escuelas es necesario planificar, organizar y coordinar tanto los elementos técnicos como todo el personal del centro involucrado en el proyecto. Esta temática se expone en el capítulo quinto, donde además se analiza la relación de la inclusión con la calidad educativa.

La Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, celebrada en Salamanca en 1994 abogó porque las escuelas fueran comunidades de bienvenida. Este espíritu ha estado y está presente en todos los programas de acogida destinados a alumnos que se incorporan tardíamente al sistema educativo o que proceden de otros países. Para ello, los centros diseñan proyectos con el fin de dar respuesta a la situación expuesta, así como para establecer pautas y modelos de convivencia que respondan a los valores implícitos en una Educación Inclusiva. El capítulo sexto aborda todas estas cuestiones.

El capítulo séptimo, que se centra en el currículo de la inclusión, se inicia con un recorrido histórico sobre las distintas estrategias didácticas utilizadas en la atención a las necesidades educativas de los alumnos y finaliza desarrollando otras propuestas curriculares más acordes con la inclusión.

Para responder al respeto a la diversidad como valor fundamental de la sociedad y fomentar la interdependencia entre todos los implicados en la comunidad educativa, se diseñan actividades de aprendizaje colaborativo en el que las interacciones son esenciales tanto para los procesos de socialización como para la convivencia y el aprendizaje autónomo y responsable. Es el capítulo octavo el que nos adentra en dicho campo de conocimiento.

No podemos pensar en la transformación de las escuelas si no es a través de la formación de los docentes. El capítulo noveno insiste en la necesidad de dotar al profesorado de recursos, confianza y seguridad de manera que los centros interesados en crear comunidades inclusivas se planteen conseguir el compromiso del profesor, reutilizar los recursos de la educación especial y establecer vínculos entre los profesores. Asimismo, analiza la tipología

de los apoyos que se proporcionan a los alumnos y plantea propuestas para organizarlos desde la perspectiva de la Educación Inclusiva presentada previamente.

La obra finaliza mostrando el modelo de Educación Inclusiva que defienden las comunidades de aprendizaje. En dicho capítulo se exponen los antecedentes, las características más relevantes y las fases de transformación de los centros en escuelas inclusivas

Consideramos que el valor pedagógico en la esfera formativa, hace de esta obra en su dimensión de producto culturalmente gestado, un recurso que será de gran utilidad a la población que asuma el reto de iluminar el camino de la inclusividad desde el espíritu que la imaginó.

M^a PILAR SARTO y M^a EUGENIA VENEGAS

CONSTRUYENDO UN CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA

GRETTEL VALENCIANO CANET¹
Facultad de Educación
Universidad de Costa Rica

“Los ideales son la única forma de saber que estamos vivos”.
Oswaldo Soriano

INTRODUCCIÓN

Desarrollar escuelas con carácter inclusivo es un reto de la educación contemporánea. Para ello se requiere una transformación profunda de las representaciones de las sociedades, de las personas en particular, que se traducen necesariamente en cambios de actitudes, cambios en las acciones y por ende, repercuten en el sistema educativo de cada sociedad. La construcción de escuelas inclusivas se convierte en una aspiración a la que apuntan los esfuerzos de grupos organizados de docentes, programas y proyectos nacionales y de cooperación internacional, y tienen en la historia reciente, veredas por las cuales ha caminado mucho de este esfuerzo y sueño. Más allá de un concepto restringido al ámbito de la población con discapacidades, la conceptualización en la actualidad, se inscribe en principios que devienen de los procesos de exclusión de grupos tradicionalmente alejados de la educación.

Tanto la educación como derecho, como los planteamientos de la Educación para Todos, constituyen asideros para hablar de calidad educativa, calidad de vida y construcción de sociedades justas y solidarias. Si bien las raíces más profundas están en la exclusión de los más necesitados de aprendizaje social como han sido las poblaciones con necesidades educativas especiales, la trascendencia del concepto y de ahí su importancia, está en la inclusión de otros grupos que las sociedades han dejado en la más alta vulnerabilidad, como son las minorías étnicas y lingüísticas, niños trabajadores y explotados en las peores condiciones, comunidades en pobreza y extrema pobreza, así como otros colectivos que se construyen en las ciudades. Cada contexto, cada momento marca la impronta de trazar rutas nuevas, buscar nuevos aliados e inspirar y motivar a las comunidades para lograr esos ideales que se han escrito en los discursos, declaraciones y propuestas nacionales, internacionales y mundiales.

Este artículo recoge una revisión a las ideas sobre la Educación Inclusiva de un grupo de profesionales², como parte de la tarea que se decide construir mediante el consenso, hacien-

1 Sede Rodrigo Facio Brenes. Montes de Oca, 1. 2060 San José (Costa Rica). gvalenciano@racsa.co.cr

2 Profesionales provenientes de las universidades de Salamanca (España), de Costa Rica y Estatal a Distancia (Costa Rica), en el contexto del proyecto “Desarrollo de la Educación Inclusiva en el Sistema Educativo”, suscrito por

do uso de la revisión bibliográfica y compartiéndola en un espacio de un foro virtual. El trabajo se nutre de una categorización de aspectos que fue elaborada por el grupo para orientar el contenido de interés.

FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE EL DERECHO, LA SOCIOLOGÍA, LA PSICOLOGÍA Y LA PEDAGOGÍA

La idea de la educación como derecho tiene un trasfondo jurídico, primero en la modernidad, y luego se revierte como derecho social. Como servicio estatal, se ubica en el surgimiento de los Estados modernos que la asumen como parte de sus servicios, por lo que se incluye como una de las funciones administrativas del Estado. En esa idea, la educación es propuesta en el juego normativo que cada país posee en su ordenamiento haciendo que cada ciudadano sea a la vez sujeto de derecho y sujeto de responsabilidad.

La educación como derecho humano encuentra su mejor expresión en la Declaración Mundial de los Derechos Humanos, en su artículo 26 establece:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Como derecho, la educación no puede verse como el privilegio de unos pocos, sino como un derecho de todas las personas, por lo que en esa idea, habrá de asumirse desde los Derechos Humanos: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (Art. 1).

Nótese que desde la expresión

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

la educación procura fomentar el desarrollo personal y social para el logro de los ideales de paz, libertad y justicia y en consecuencia contribuir a reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la guerra.

Promulgada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos tiene como uno de sus propósitos, brindar a los países miembros un instrumento para promover el conocimiento de los derechos humanos

ambas universidades con la USAL con la cooperación de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) en el año 2007.

en todas las personas del mundo y su inclusión en los estatutos de los distintos regímenes de derecho. Todos los derechos especificados en la Declaración -el derecho a la no discriminación, la libertad de movimiento, privacidad, condiciones justas y favorables en el trabajo, participación en la vida cultural, a una igual protección ante la ley, entre otros-, están basados en el individuo.

En relación con lo anterior, Petrus (1997) menciona que “en sentido estricto, los derechos humanos carecen de valor jurídico, pero sirven de eficaz referente para el diseño de nuestras políticas sociales, económicas y culturales (...) Sólo cuando aseguremos el cumplimiento de los derechos humanos podremos afirmar que las políticas sociales son legalmente legítimas” (p.14).

No obstante, es importante señalar que la difusión del principio de igualdad de oportunidades, derivada de la Declaración de los Derechos Humanos, ha impulsado en las personas el proceso de adquisición de conciencia social que promueve que este derecho sea una realidad mediante la promulgación de leyes que lo sustenten.

En el sistema educativo esta legitimación se manifiesta o expresa por medio de la organización y estructuras que posee el Estado y por medio del derecho el cual le otorga vigencia y estabilidad.

Según Venegas (2009) “Cada Estado posee un orden normativo que en el caso de la educación regula sus manifestaciones en la sociedad: sistema educativo, formas de prestación del servicio y derechos y deberes de los administradores y beneficiarios” (p. 91). Para esta autora, en el contexto de un país, el ser humano es, entre otros calificativos, un ser de derechos y obligaciones. Se establece así un vínculo entre lo individual y lo colectivo, por lo que el servicio de la educación se puede citar como un derecho establecido. De ahí que en materia de educación se puede situar como un derecho establecido en tanto bien colectivo que el Estado establece para sus ciudadanos.

Como derecho individual, se encuentra fuera del control del Gobierno, siendo además inalienable e imprescriptible, propio de la persona. Los derechos individuales pueden variar entre países, según su respectiva constitución política u organización política. Se les denomina también derechos constitucionales.

En diversos foros por ejemplo en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), el de las Convenciones o el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), se ha profundizado en aquellos derechos de mayor importancia tales como el derecho a la vida, a la integridad personal, a la libertad individual, a la libertad de expresión, a la libertad de reunión, a la igualdad ante la ley, derecho a la propiedad, y otros (todos ellos denominados derechos de primera generación).

En los foros anteriormente mencionados, se recogen también todos los derechos sociales, como derecho al trabajo, salud, educación, seguridad social, y otros, denominados derechos de segunda generación o derechos positivos por su carácter obligatorio que proporcionan bienes materiales a sus beneficiarios. Éstos obligan al resto de la sociedad (o a los gobernantes) a no atacar o coartar dichas libertades.

Lo anterior se muestra patente a la hora de aplicarlos: el derecho a la vida de las personas o a la propiedad obliga a no arrebatarlas, sin embargo el derecho al trabajo o a la educación obliga a proporcionarlos.

Ahora bien, los derechos colectivos se refieren al derecho de los pueblos a ser protegidos de los ataques a sus intereses e identidad como grupo. El más importante de estos derechos

es el derecho de autodeterminación. Los derechos colectivos se clasifican entre los derechos de tercera generación.

El derecho a la educación es un derecho humano de segunda generación que en general señala que la Educación Primaria, Secundaria Técnica y Profesional, así como la Enseñanza Superior debe hacerse igualmente, accesible a todas las personas, sobre la base de la capacidad de cada una, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.

En relación con lo anterior, el artículo 28.1 de la Convención Sobre los Derechos de los Niños (Naciones Unidas, 1989) señala: “Los Estados Parte reconocen el derecho del niño a la educación, a fin de que pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades de derecho”.

Esta propuesta es concordante con el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (1966). Menciona que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Además este mismo artículo agrega lo siguiente:

Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

La educación debe formar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover la paz.

Desde la perspectiva sociológica, existen razones sociales y morales que fundamentan a la Educación Inclusiva desde el marco del derecho humano, la escuela implica educación de calidad y contribuye al buen sentido social.

La Educación Inclusiva entonces, posee un sentido tanto educativo como social al tiempo que rechaza que los sistemas educativos tengan derecho sólo a cierto tipo de niños. Por ello, se pide que cada país diseñe un sistema escolar capaz de adaptarse a las necesidades de todos los niños creando escuelas inclusivas (Fernández, 2003).

El respeto a ser diferente tiende las bases para eliminar todo tipo de discriminación y barreras del aprendizaje. El verdadero cambio en el pensamiento será reflejado en el cambio de actitud. Este será el compromiso de la educación y del compromiso social: dar respuesta a las necesidades, y reducir o eliminar los problemas sociales mediante el acceso a una educación para todas las personas. El respeto a la diversidad empieza por comprenderla, aceptarla como cotidiano y comprender sus orígenes. La educación es el puente que “añade” a la tolerancia, a la solidaridad y a la participación de las personas en el quehacer humano, especialmente para los alumnos, el vigor requerido para extraer de la diversidad cultural, toda la riqueza que en ella subyace.

Se requiere de una educación democrática e intercultural que fomente el respeto por la diversidad, formando personas que la valoren y mediante ello, permita conformar la propia identidad. Es por ello que las escuelas se convierten en agentes de cambio social para incul-

car el valor de la diversidad en las políticas, los programas educativos, el currículo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, es decir, se requiere un cambio de paradigma educativo y filosófico.

Para Arnáiz (2005) “lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado” (p. 43). Se construye así la capacidad que debe tener la escuela inclusiva de aceptar a todos los alumnos que deseen participar en ella y de este modo, reducir la exclusión de los mismos.

Desde el ámbito psicológico, en los centros educativos donde se valora la diversidad no se excluye a ningún estudiante, se busca crear un clima en el que éstos se sientan acogidos, aceptados y apoyados. Para Arnaiz (2005) “se respetan las capacidades de cada alumno y se considera que cada persona es un miembro valioso que puede desarrollar distintas habilidades y desempeñar diferentes funciones para apoyar a los otros” (p. 3).

De esta manera nadie es rechazado o segregado, se rescata lo positivo de la persona en lugar de etiquetarla por su dificultad, fortaleciendo así la autoestima de los estudiantes y la satisfacción por los logros.

Se fomentan valores tales como el sentido de pertenencia a un grupo, la valía personal, la cooperación, la tolerancia, el respeto mutuo y otros; favoreciendo simultáneamente las relaciones interpersonales y por consiguiente el proceso de aprendizaje. Concede a la persona la oportunidad de conocerse mejor, lo que incide directamente en el desarrollo de su personalidad y autoconcepto.

Es de consenso que mediante la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad y el respeto a los derechos humanos, avanzando en la lucha contra la discriminación y la desigualdad. Los valores importantes que subyacen en una escuela inclusiva son entre otros la aceptación, la pertenencia a la comunidad, las relaciones personales, la interdependencia, y la independencia (Pearpoint y Forest citados en Arnaiz, 2005).

Los valores se aprenden de las relaciones humanas (la familia, la escuela y la sociedad), con el aporte de las experiencias y los diversos contextos que modelan las actitudes de los discentes para su futura convivencia en un modelo de inclusión social. Es importante tomar en cuenta que cuando hablamos de inclusión, no debemos suponer que la persona está “verdaderamente incluida”, porque así lo creemos, sino que debemos lograr que realmente lo sienta.

Educar en valores y actitudes, destrezas intelectuales, sociales y afectivas permiten al estudiante situarse en una sociedad caracterizada por la multiculturalidad.

Para lograr el derecho a la educación se requiere una educación básica de calidad para todas las personas. Según Meléndez (2006), actuar con equidad con respecto a la provisión de oportunidades educativas no alude a una educación estandarizada. Todo lo contrario, refiere a las condiciones de acceso y calidad que deben caracterizar a una educación lo suficientemente diversificada como para ser aprovechada realmente por todos.

Desde una perspectiva pedagógica la Educación Inclusiva se fundamenta en el enfoque constructivista, desafiando las prácticas pedagógicas tradicionales de la educación y asegurando que los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo.

Arnaiz (2005) señala “si queremos que las escuelas sean inclusivas, es decir, para todos, es imprescindible que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo” (p. 57).

El constructivismo sostiene que una persona, en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus estructuras internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de estos dos factores. Para el enfoque constructivista el aprendizaje es la construcción de conocimientos, a partir de las conexiones entre lo nuevo y los esquemas previos que posee la persona.

Según la autora antes mencionada, desde el constructivismo, el conocimiento es por lo tanto interpretativo y debe desarrollarse en los contextos sociales de las comunidades y los intercambios comunicativos. Significa una nueva filosofía de la educación y la creación de una nueva cultura. Por lo tanto, la educación procura que el alumnado construya sus propios significados culturales.

FILOSOFÍA Y CULTURA DE LA INCLUSIÓN

La educación para todos, como su nombre lo sugiere, se propone asegurar el acceso a una educación básica para todas las personas, ésta no debe verse como el privilegio de unos pocos sino como un derecho. Durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EPT) realizada en Jomtien, Tailandia, en el año 1990, se planteó una panorámica preocupante sobre el estado mundial de la educación básica.

En el seno de este foro se crea la Comisión Interagencial (1990) aduciendo que las políticas existentes en muchos países en vías de desarrollo limitaban o impedían el acceso a la educación. La conferencia concluyó según la OREALC/UNESCO (2004) que extender las oportunidades básicas para todos los estudiantes era una cuestión de derecho, que plantea más que un nuevo compromiso con la educación tal como existe hoy.

Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los actuales niveles de recursos, de las estructuras institucionales, de los currículos y de los sistemas convencionales de enseñanza, y al mismo tiempo construir sobre lo mejor de las prácticas actuales (artículo 2.1, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, 1990). En el mencionado Foro se prestó especial atención a los procesos de exclusión experimentados por los grupos en desventaja y se pidió una acción positiva para superarlos.

Se necesita entonces, identificar las barreras que algunos grupos encuentran cuando intentan acceder a las oportunidades educativas, así como los recursos disponibles, tanto a nivel nacional como de la comunidad y ponerlos en acción para superar dichos obstáculos.

Como una extensión de la Conferencia de Jomtien y para promover el objetivo de una educación para todas las personas, la UNESCO emite su declaración en 1994. Sin embargo, a pesar de que las necesidades educativas especiales fueron el foco principal de esta conferencia, tanto ésta como su antecesora de Tailandia, se enfrentó con el hecho de que la educación para todas las personas no era una realidad. Surge en esta Conferencia el mayor ímpetu para el enfoque de Educación Inclusiva, donde se visualizara la diferencia como algo normal y que se intentara desarrollar sistemas educativos que fueran capaces de responder efectivamente a la diversidad (OREALC/UNESCO, 2004).

La educación como derecho humano fundamental se reafirmó en el Foro Mundial sobre Educación celebrado en Dakar y se agrega en el Informe de la Comisión Internacional sobre

Educación para el siglo XXI que (...) “este derecho constituye un medio indispensable para una participación efectiva en las sociedades y en las economías del siglo XXI, que se ven afectadas por una rápida globalización” (Foro Mundial sobre Educación, 2000, par. 6).

Para lograr una educación para todas las personas se hace necesaria una profunda reestructuración y creación de nuevas políticas educativas para incluir al individuo en una nueva sociedad, con una cultura propia, dando sentido a la vida cotidiana y optando por una mejor calidad de vida.

Consecuentemente con la necesidad de crear nuevas políticas educativas para alcanzar las metas de una Educación para Todos, se planteó el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) 2002-2017, foro que se celebró en el año 2002 en La Habana, Cuba y que cubriría un lapso de 15 años.

En el mencionado foro, se reseñan las dificultades halladas por los distintos países participantes de satisfacer el imperativo de una Educación Inclusiva propuesta en las anteriores instancias al PRELAC. Las condiciones propias de cada país, entre ellas sus recursos, Gobiernos, historias y culturas, acentúan un camino incierto para el logro de dichas políticas educativas y con ello, el avance requerido.

No obstante la panorámica expuesta, en la Declaración de Buenos Aires, los ministros de educación de América Latina y el Caribe, convocados por la UNESCO a la segunda reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC II), realizada durante los días 29 y 30 de marzo de 2007, ratificaron la necesidad de intensificar los esfuerzos para lograr una educación de calidad para todos, entendida como un bien público y un derecho humano fundamental y una responsabilidad del conjunto de la sociedad.

Por ello, luego de conocer los informes y a partir de los debates mantenidos en esta reunión, se declaró entre otros puntos los siguientes:

Punto 2. Que nos comprometemos a velar por que el Estado sea el garante y regulador del derecho a una educación de calidad para todos, promoviendo consensos nacionales por la educación, formulando políticas con visión de largo plazo y con participación social, asegurando una oferta educativa plural y democrática, y mejorando la calidad de la educación pública, dado el rol que juega en la reducción de las desigualdades y en el fortalecimiento de la cohesión social.

Punto 3. Que es urgente avanzar hacia sistemas y centros educativos más inclusivos, formulando estrategias que contribuyan a romper el circuito de reproducción de la pobreza y la exclusión social. Para ello es necesario el desarrollo de políticas intersectoriales que enfrenten las causas que generan desigualdad dentro y fuera de los sistemas educativos.

Punto 4. Que es necesario incrementar los recursos financieros destinados a la educación así como su distribución y gestión con criterios de eficacia, eficiencia, equidad y transparencia. Para ello reconocemos la importancia de promover consensos nacionales a favor de un mayor financiamiento y su sustentabilidad en el mediano y largo plazo. Asimismo, convocamos a que este esfuerzo financiero público sea acompañado por el esfuerzo internacional a través, por ejemplo, de programas de canje de deuda por inversión en educación, en los países que lo estimen conveniente.

Está por demás reconocer que para lograr la difícil tarea de llevar a la práctica una Educación Inclusiva y hacer realidad una “*escuela para todas las personas*”, que garantice la igualdad de oportunidades, la equidad y el respeto a la diversidad, se requiere en definitiva, la implementación del paradigma de Educación Inclusiva mediante el compromiso político,

económico y social entre otros, eliminando todo tipo de barreras y exaltando la identidad, la persona y la cultura.

PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Las escuelas con carácter inclusivo asumen el principio de la diversidad y por tanto, organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo. Según Fernández (2003) éstas deben reunir una serie de condiciones hacia las cuales es necesario avanzar progresivamente considerando este principio como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social, como un proyecto educativo de toda la escuela que pretende implementar un currículo susceptible de ser adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.

Así mismo, bajo este principio, se deben utilizar metodologías y estrategias de respuestas a la diversidad en el aula, aplicando criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción con una disponibilidad de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a la globalidad de la escuela.

Para crear escuelas inclusivas se requiere de una respuesta educativa pertinente al alumnado en cuanto a sus necesidades, a las propuestas didácticas acorde a las características heterogéneas de sus alumnos, considerando la interacción entre comunidad educativa, el grado de coordinación y la utilización de los recursos y las prácticas educativas.

Como la mejor vía para prevenir con eficacia la xenofobia, los problemas de desintegración social y para alcanzar una alta cohesión grupal en el aula y dar respuestas a la diversidad, se cuenta con el aprendizaje colaborativo, constituyéndose en un modelo educativo de la cultura inclusiva. Se promueve con este modelo una educación de calidad que permite desarrollar las potencialidades tanto individuales como sociales. Propicia que el alumnado aprenda de una forma más sólida y estimulante, mejorando las relaciones interpersonales.

Con este tipo de aprendizaje bien organizado, los alumnos se benefician del aprendizaje conjunto, siendo efectivo tanto en las áreas cognitiva y social como en la evolución del aprendizaje de los alumnos. No parece haber indicios de que los estudiantes más capaces se perjudiquen de esta situación por la falta de nuevos estímulos y oportunidades. Las personas participantes de este enfoque aprenden más y mejor cuando se emplean técnicas de aprendizaje colaborativo, ya que éstas incitan a la participación activa de su propio proceso de aprendizaje (Barkley, Cross y Howell, 2007). Este enfoque tiene un efecto muy positivo en la autoconfianza de los alumnos y a la vez estimula las interacciones sociales en el grupo de iguales, beneficiando tanto a los maestros como a los discentes. Fomenta en los estudiantes valores de solidaridad, respeto, tolerancia, y responsabilidad, fortaleciéndose de esta manera una cultura verdaderamente inclusiva.

Ahora bien, con una población estudiantil heterogénea, propia de las escuelas inclusivas, se requiere de modelos que contemplen, respeten y potencien, desde la diversidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje. Uno de ellos es el aprendizaje por proyectos en el cual, como su nombre lo indica, se trabaja por proyectos en vez de asignaturas específicas. Utiliza un enfoque interdisciplinario que estimula el trabajo cooperativo llevando el conocimiento de los estudiantes más allá del aula, hacia un mundo real y en su propio contexto, centrados en el estudiante mediante la participación directa de éste, atendiendo a las necesidades del alumnado, del profesorado, las familias y la comunidad.

En el proyecto educativo de una escuela con carácter inclusivo, se plantean planes, objetivos concretos que la escuela asume como propios. Así tenemos por ejemplo, el proyecto

de convivencia y solución cooperativa de conflictos que tiene como objetivos prevenir la violencia, aprender estrategias para la resolución de conflictos, adquirir habilidades de comunicación y relaciones interpersonales, así como mejorar el clima del aula. Se pretende resolver una situación de solución problemática de forma cooperativa.

Los apoyos constituyen otro de los fundamentos básicos de la Educación Inclusiva, tanto para el alumnado como para el profesorado, debiéndose fomentar para salvar las barreras que impiden el aprendizaje. Para el caso del alumnado en las escuelas tradicionales y siguiendo los principios de la integración educativa, el apoyo se brinda a los estudiantes fuera del aula, debido a la falta de un trabajo colaborativo y simultáneo y a la falta de coordinación interprofesional.

Desde la Educación Inclusiva, el apoyo se brinda dentro del aula pero la decisión sobre el tipo y magnitud del apoyo que se ofrezca a un alumno debe ser meticulosamente estudiado para evitar los inconvenientes de un apoyo excesivo. Este apoyo debe ser proporcionado por los profesionales mediante una planificación de actividades pensadas para todo el alumnado, siendo conscientes de sus diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje, o cuando los niños se ayudan entre sí (Booth y Ainscow, 2000). No obstante, cuando se brindan apoyos especiales con profesionales expertos, se recomienda que dichos apoyos sean precisos, aprovechándolos no sólo en el alumno que lo requiere, sino en pro del resto de los alumnos. Esto implica una nueva reestructuración del proceso de aprendizaje en el aula.

Cabe mencionar que la decisión de brindar un determinado apoyo, no es una decisión del profesional de apoyo únicamente, sino de todos los miembros del equipo educativo que participan en la educación de la persona por apoyar. Por otra parte, si queremos que la Educación Inclusiva se ofrezca en nuestras escuelas habrá que preparar docentes para educar en la diversidad y atender de forma integral a las diferencias, ofreciendo a la vez espacios en las escuelas donde el personal educativo comparta sus experiencias y trabajen de manera conjunta en la construcción de escuelas y sociedades más inclusivas.

Según García (2003), el enfoque inclusivo pretende promover un profesional para la inclusión educativa o social, con claridad conceptual y práctica en cuanto a las actitudes, fundamentadas en los principios de la diversidad e inclusión; en el conocimiento del desarrollo de las personas con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad, al medio ambiente o con capacidades y aptitudes particulares. Señala también, que se requiere de un profesional con el conocimiento de la realidad en diferentes ámbitos (familia, escuela, sector laboral y comunitario), con habilidades para aplicar diversas estrategias de intervención socioeducativa o psicopedagógica; con habilidades para diseñar, adaptar y evaluar los programas o estrategias a implementar y un desarrollo de la función educativa utilizando técnicas tanto individuales como colectivas, ya sean de asesoría, interdisciplinaria, tutoría, y de tipo colaborativo.

Implica entonces una profunda variación en los currículos y en la formación inicial del docente. Exige adaptaciones en el contexto y en la escuela, en las prácticas didácticas y en los materiales educativos de apoyo que no se adecuan a las necesidades de los alumnos. La escuela se adecuará a las necesidades de los alumnos y no los alumnos a las condiciones de la escuela. Según Arnáiz (2005) "La inclusión implica preparar y apoyar a los profesores para que enseñen de forma interactiva. Los cambios en el currículo están estrechamente ligados a los cambios en su pedagogía" (p. 65). La escuela debe asumir el principio de la diversidad y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo reuniendo una serie de condiciones hacia las cuales es necesario avanzar progresivamente.

El logro de la instauración de la Educación Inclusiva como un nuevo paradigma educativo está enmarcado además, por las características del componente humano, en especial de la dirección del centro educativo pero también por las particularidades de las personas profesionales de la educación.

El liderazgo que ejerza la dirección de una institución educativa, la posibilidad de que su visión integradora dirigida al logro de una Educación Inclusiva pueda embeber a los docentes, convencerlos de que se lleva la institución por un camino educativo mejor, de mayores logros cognitivos dentro de los diversos contextos y culturas y aprovechando la diversidad para llegar a ellos, es una de las características que se espera de la cabeza de una institución educativa inclusiva.

Las características y el tipo de liderazgo pueden variar, pero siempre debe buscar el crecimiento institucional, orientado a mejorar las relaciones que se establecen entre los actores de una determinada microcultura educativa, reconociendo sus particularidades para ofrecer al educador, el apoyo que requiere para llevar a cabo su práctica pedagógica, motivándolo para que alcance las metas esperadas, involucrándolo y logrando su participación activa en el nuevo modelo educativo.

La calidad educativa será el reflejo de la calidad del liderazgo, relacionada con la escuela efectiva, con los recursos necesarios para el desarrollo de los aprendizajes, trabajando con los materiales y formas textuales modernas e innovadoras que estimulen el aprendizaje significativo de todo el alumnado, promoviendo la crítica y la toma de decisiones constructivas en los discentes, facultando al educador para que lleve al máximo la expresión educativa que se espera de su quehacer profesional, contribuyendo con la institución en el alcance de sus metas a través del ejercicio de su propio liderazgo plasmado en el desarrollo eficaz y eficiente de sus propias tareas educativas, proyectos, estructuras y procesos que le son propios.

El respeto por parte de los actores educativos por la línea que señala la dirección debe estar presente incondicionalmente, pues se busca con ello promover cambios que apuntan a la calidad educativa, con resultados más claros, rápidos y efectivos, mediante una educación que atiende la diversidad, que estimula a los profesionales de la educación, que respeta su pensamiento, que da pie a la innovación, haciendo uso de "lo mejor" de la voluntad humana para reflejar en las personas una mejor calidad de vida.

FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Según Booth y Ainscow (2000), el desarrollo de la Educación Inclusiva debe direccionarse hacia el cumplimiento de varias finalidades, planteadas desde varias perspectivas interrelacionadas como la cultura, las políticas y las prácticas de los centros.

Bajo esta reflexión, resultaría entonces que la necesidad de crear escuelas inclusivas implica la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada persona es valorada, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Plantea el desarrollo de valores inclusivos, compartidos por toda la comunidad escolar, cuyos principios derivados guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro educativo y en el quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje de todas las personas encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa.

Elaborar políticas inclusivas considera el apoyo (o apoyo pedagógico), como todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Proporcionar apoyo individual a determinados alumnos es sólo una de

las formas a través de las cuales es posible hacer accesibles los contenidos de aprendizaje a todo el alumnado. Esto implica el abordaje de todas las políticas en pro del mejoramiento del aprendizaje y la participación abierta del alumnado en ese proceso, es decir, el esfuerzo debe ir dirigido al alumno más que al centro de enseñanza.

También se presta apoyo, por ejemplo, cuando los docentes programan unidades didácticas donde consideran distintos puntos de partida y diferentes estilos de aprendizaje o cuando se plantea una metodología cooperativa, como por ejemplo las tutorías entre iguales. El apoyo se torna en parte integral de toda enseñanza, y esto se refleja en el desarrollo de prácticas inclusivas, con la intención de articular el aprendizaje.

CONCLUSIÓN

La Educación Inclusiva no es un concepto singular, sino que supone la consideración de una serie de indicadores o descriptores en torno al mismo, los cuales deben desembocar en prácticas y proyectos orientados a conseguir escuelas con carácter inclusivo. Por ello quizás sería más adecuado hablar de perspectivas sobre la inclusión y la Educación Inclusiva.

Para lograr escuelas inclusivas se requiere de un cambio en el paradigma educativo, desde integración hacia la inclusión; enmarcado en el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. Es habilitar escuelas para que atiendan a toda la comunidad como parte de un sistema inclusivo, desde las políticas en general, hasta la reestructuración educativa y el contexto sociocultural.

La inclusión es entonces, una manera distinta de entender la educación, implica pensar en una nueva filosofía, con nuevas formas de analizar la cotidianidad escolar, de trabajar y de convivir, es decir, requiere un conjunto de acciones escolares, sociales y de la comunidad que eliminen las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el aprendizaje, aceptando y valorando las diferencias individuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnáiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Índice de Inclusión): Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Traducción al Castellano Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe/UNESCO.
- COMISIÓN INTERAGENCIAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS (BANCO MUNDIAL/PNUD/UNESCO). (1990, julio). *Conferencia Mundial de Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990*. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990. Santiago de Chile: UNESCO/OREAALC.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (s.f.). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Ginebra, Suiza. Extraído el 23 de febrero de 2009 desde http://www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm
- ONU (2009). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Sección de Servicios de Internet. Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. Extraído el 22 de febrero de 2009 desde <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre la Diversidad. *Revista Digital Umbral 2000*, 13. Extraído el 22 de febrero de 2009 desde http://www.portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01_01-09-06.pdf
- Foro Mundial de Educación para Todos (2000). *Marco de Acción de Dakar de Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal, 26-28 de abril del 2000. París: UNESCO.
- García, E. (2003). La Formación de Profesionales para la Educación Inclusiva. Montevideo. Extraído el 22 de febrero de 2009 desde http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesionales_educacion_inclusiva_teske.pdf.
- Meléndez, L. (2006). *Diversidad y Equidad: Garantes de la inclusión y el desarrollo en los sistemas educativos latinoamericanos*. IV Encuentro Internacional sobre Integración e Inclusión Educativa y Social. Del 19 al 21 de octubre de 2006. Guayaquil, Ecuador.
- Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe/UNESCO (2004). *Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago de Chile: Archivos Industriales y Promocionales Ltda.
- O' Donnel, D. (1998). *Protección Internacional de los Derechos Humanos*. IIDH Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Alemania: Editorial Friedrich Naumann Fundación.
- ONU. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). Extraído el 22 de febrero de 2009 desde http://www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/a_cescr_sp.htm
- ONU. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Extraído el 22 de febrero de 2009 desde <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/0015.pdf>
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Modelo de Acompañamiento (apoyo, monitoreo y evaluación-Declaración de la Habana. Extraído el 22 de febrero de 2009 desde <http://www.unesco.cl/esp/bilio/ediciones/80.act>.
- Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC II). Modelo de Acompañamiento (apoyo, monitoreo y evaluación-Declaración de Buenos Aires, Argentina. Extraído el 22 de febrero de 2009 desde <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/recomendacionesBsAs.pdf>.
- Ramírez, M. y Fallas, E. (1999). *Constitución de la República de Costa Rica. Anotada y concordada con jurisprudencia de la Sala Constitucional*. Segunda Edición. San José, Costa Rica: Investigaciones Jurídicas S.A.
- Venegas, M. E. (2009). *¿Cómo se forman los docentes para las escuelas en Centroamérica y República Dominicana? Consolidación de las Acciones de Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes para la Educación Primaria en Centroamérica y República Dominicana*. San José, Costa Rica: Editorama, S.A.

UN ACERCAMIENTO AL LIDERAZGO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

MARÍA EUGENIA VENEGAS RENAULD¹
Facultad de Educación
Universidad de Costa Rica

INTRODUCCIÓN

Las personas con cargos de dirección en los centros educativos en cualquier sociedad, son actores clave en los procesos educativos, en los resultados del aprendizaje de los estudiantes y en buena medida, en los cambios que ocurran en la educación. Las habilidades que poseen, sus capacidades, conocimientos y voluntad, así como sus creencias y simbolizaciones respecto a lo que es un centro escolar para el desarrollo individual y colectivo, se conjugan en el conjunto de acciones que impulsan en la cotidianidad para el logro del proyecto de centro escolar. Junto al liderazgo que ejercen, en la calidad de los procesos educativos escolarizados, cuenta también el liderazgo que desarrolla el cuerpo docente y las familias, actores todos ellos esenciales en un centro escolar en la concertación de esfuerzos y sinergias escolares para apoyar la educación de los niños.

La gestión y su impacto en la calidad educativa reflejados en los resultados académicos de los estudiantes, desde varias investigaciones está en estrecha relación con el liderazgo, como lo mostró el trabajo de Waters, Marzano y McNulty (2005) en Estados Unidos, con más de un millón de estudiantes. Otros trabajos en América Latina, sobre las “escuelas de calidad” revelan conclusiones similares. En estas escuelas, hay una mirada propia sobre el aprendizaje del estudiantado, logran gestiones de altísima calidad y desarrollan sinergias significativas (UNICEF, 2002). De igual manera, estados del arte realizados en el campo de la gestión escolar vinculada a la calidad educativa, dan cuenta del papel asignado al liderazgo.

En el caso de una Educación Inclusiva, un enfoque del liderazgo asociado a la institución y por tanto, a la comprensión de las características particulares de las “organizaciones”, sus vínculos con el contexto, sus compromisos y necesidades, da importancia a la actuación de los docentes y directivos en contextos concretos y la de todos los sujetos en la comunidad de la organización. En consecuencia, en un enfoque de Educación Inclusiva en el centro escolar, se considera el liderazgo compartido y se requiere de una transformación de los procedimientos y actitudes de su comunidad.

Este capítulo discute el tema del liderazgo en la perspectiva de la Educación Inclusiva como un factor esencial de utilidad para los procesos de renovación de un centro educativo que opte por el cambio hacia la inclusión.

¹ Sede Rodrigo Facio Brenes. Montes de Oca, 1. 2060 San José (Costa Rica). ma.venegas@ucr.ac.cr

LA DIMENSIÓN POLÍTICO FILOSÓFICA DEL LIDERAZGO

“Convertir los sueños en realidades, con la colaboración de otras personas, es la obra de los líderes en todos los campos de la actividad humana. Es, al fin, su razón de ser”. (Rodríguez y Vázquez, 2004, p. 13)

La acción educativa en los diversos niveles de expresión (servicio estatal, servicio institucional, acción didáctica en el aula), se realiza en un marco de pensamiento. Las ideas, los principios rectores, los lineamientos, los referentes conceptuales sobre la persona que se educa y educa, la sociedad, la forma y el sentido del conocimiento y el aprendizaje, y el conjunto de valoraciones asociadas a la acción de los agentes educadores, así como la concepción de la educación, cobran una importancia indiscutible cuando la intervención educativa es intencionalmente diseñada.

Si la educación constituye un proceso de inacabada hominización (García y García, 1996) en el que es necesaria la relación social y en el tanto este proceso es mediado por la organización social para ofrecerlo como servicio para la égida de un derecho humano, se establece una dimensión política, cuyas coordenadas están definidas por el marco de pensamiento en el que se inscribe la acción educadora.

La acción educativa, colocada así en el núcleo del servicio educativo que ofrece un Estado a sus habitantes, se cristaliza en el conjunto de actuaciones de los agentes que intervienen en ella. De ahí la importancia de quienes tienen a su cargo la formulación, planificación, conducción, dinamización, seguimiento, valoración y revisión permanente de esa acción. En este entramado, se ubica el ejercicio de la autoridad y el liderazgo, figuran con frecuencia mal interpretadas.

Si la autoridad se delega por predeterminación, votación, designación o imposición, el liderazgo se hace visible en el reconocimiento, aceptación y seguimiento que un grupo hace de una persona en su espacio de actuación. Cuando el liderazgo y la autoridad se conjugan y las rutas que se marcan apuntan a logros que favorecen la unidad de los marcos de pensamiento dándole coherencia y sentido, la actuación del líder es promotora del alcance del proyecto que se ha propuesto, en el caso de la educación, de los agentes educadores y los sujetos que se educan.

Los sistemas educativos se estructuran en el conjunto de instancias y procesos que tejen la red donde el servicio educativo es otorgado a los habitantes en una sociedad. En estas estructuras, la autoridad se delega por medio de la normativa existente en el contexto particular. La autoridad en las diversas figuras y jerarquías conduce la acción. Si como se indicó en el párrafo anterior, la autoridad y el liderazgo se amalgaman, el dinamismo del sistema puede ser un factor determinante en la consecución de metas.

No obstante, es necesario matizar esta idea señalando que si la estructura del sistema educativo y la normativa que lo ampara procura el desarrollo de mecanismos centralizadores y autoritarios, el liderazgo que pudiera estar conjugado con la autoridad, dinamizará la consecución de resultados en esa perspectiva. Es importante tener presente que, el gran marco de pensamiento filosófico es el que define y da sentido a los logros de objetivos. Si la libertad humana, la autonomía, la solidaridad, el desarrollo de la persona por ejemplo, son las aspiraciones antropológicas de la educación en cuanto servicio social, la actuación de los agentes educadores es vital.

La figura de un líder educativo se impone, en una visión educativa, como una necesaria condición en toda relación educadora. La revisión de la literatura, da cuenta de una copiosa producción sobre las características, funciones y alcances del liderazgo e informa de diversas

corrientes conceptuales sobre él. En todas, sin embargo, hay un reconocimiento al poder de convencimiento social que debe poseer el líder, deseable esté basado en ideas promotoras de giros intelectuales y emocionales colaterales en un proceso de intensivo cambio y transformación positiva. En ese sentido, "... el liderazgo es una dimensión más de lo político que se define al mismo tiempo como una forma particular de interacción que, obviamente es comunicativa" (De Lucas, 2003, p. 3). Esta idea coloca también a la comunicación como el recurso esencial mediante el cual, el líder logra relacionarse con los demás y colocar su mensaje.

Notemos que al ubicar al liderazgo en la perspectiva de la comunicación, se abre una importante dimensión analítica relativa a las formas por las que el liderazgo se construye. Importa, en ese sentido, considerar situaciones que determinan de manera sustantiva la actuación del liderazgo y pueden desviar por forma, el fondo del liderazgo. Por ejemplo, el personalismo superficial, mediante el cual importa más la imagen que la fuerza para el cambio que detenta la persona; las ambiciones políticas que podrían matizarse de discursos egocéntricos, segmentadores, conservadores del *estatus quo*; las modas políticas que promueven liderazgos para la consecución de puestos y que podrían desvirtuar procesos; o las tradiciones en la designación de puestos. En ese sentido es que la comunicación juega un papel fundamental como mediador entre el líder y el seguidor. Finalmente, esto es así porque el liderazgo implica poder y mediante el poder se puede dinamizar a una organización o hundirla.

Como síntesis de este primer apartado se afirma que el liderazgo educativo, en su dimensión política, no puede ser abstraído del marco de pensamiento que le da sentido y lo posiciona en el lugar de concreción o de expresión, pero en tanto acción y poder en procesos intencionalmente diseñados de intervención, posee dimensiones en las que han de analizarse las formas, el fondo y los mecanismos que asume toda vez que socialmente entendido, establece en la comunicación, el medio por el cual circula el discurso que mueve a la organización en la consecución de sus metas. Siendo las metas educativas, directamente imbricadas en la condición de educar personas, es decir, contribuir en los procesos de humanización, el liderazgo en el centro escolar, es algo más que una construcción para el marketing y se instala como una de las vías promisorias en el fortalecimiento de un nuevo enfoque para la educación.

UNA LECTURA DEL LIDERAZGO EN EL CENTRO ESCOLAR

Desde la perspectiva del centro educativo, el liderazgo en la revisión de la literatura da cuenta de la importancia que asume quien conduce los procesos que desarrolla el centro y extiende, si su visión así lo considera, su influencia en la activación comunal.

1. *Liderazgo, aprendizajes y gestión escolar*

En la elaboración de un estado del arte sobre la gestión escolar, Alvariño y otros (2000), plantean la gestión como uno de los elementos centrales para hablar de calidad del trabajo escolar. La gestión corre aparejada al incremento de la descentralización de las decisiones en el centro educativo. Al referir a las escuelas efectivas el estudio da cuenta de una copiosa literatura que destaca una buena gestión para el éxito de los establecimientos, en el tanto, esta tiene incidencia

(...) en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la admi-

nistración y el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos educacionales (Alvariño y otros, 2000, p. 1).

Desde la extensa revisión de las investigaciones que han abordado la calidad del rendimiento escolar desde la perspectiva de la gestión, los autores analizan tres enfoques: a) centrado en las desigualdades; b) centrado en factores de incidencia escolar y c) sobre las variables de gestión. Al respecto del enfoque centrado en las desigualdades, y superando las apreciaciones del Informe Coleman, se indica que la investigación consideró enfoques teóricos más recientes que plantean modelos explicativos integradores, en los que si bien se reconoce la influencia social y cultural de origen de los estudiantes sobre el aprendizaje, tanto en el acceso como en los procesos, en las expectativas del personal docente y en los resultados de la actividad escolar, se toman en cuenta aspectos internos de las instituciones.

En el caso del enfoque centrado en factores de incidencia escolar, la investigación ha caminado desde dos aristas: una, considera que la escuela debe modificar a los estudiantes al considerar su condición de origen; otra, avala la idea de que sólo cambiando a la escuela, y ajustándola a los códigos de la cultura del estudiante y su aprendizaje, es que se puede lograr el cambio. Pero en ambos casos, en estudios efectuados en Gran Bretaña, Estados Unidos y Chile, hay un reconocimiento al papel del centro escolar en los aprendizajes del estudiante y en él, al papel del liderazgo del director -un liderazgo profesional de carácter firme, propositivo, participativo y con competencia profesional-, y el trabajo cooperativo. Desde esos estudios, los autores sostienen que los antecedentes revisados en la literatura, validan la idea de que el desempeño de los miembros de una comunidad escolar, puede ser alterado por la institución educativa, de manera que la gestión escolar juega un papel esencial en la mejora educativa.

El enfoque sobre las variables de gestión, -y la gestión vista desde distintos modelos-, aporta una rica diversidad de aspectos para mirar el impacto de la escuela en el aprendizaje de los estudiantes, en el que interesa el liderazgo, no sólo del director, sino de quienes están directamente involucrados como actores responsables de la educación de los estudiantes.

De manera importante para los efectos de las escuelas que promueven una educación inclusiva, interesan las investigaciones sobre las relaciones de la escuela con la comunidad. Como conclusión en este ámbito, el estado del arte muestra que por sí solas, las escuelas no pueden enfrentar adecuadamente la educación de los estudiantes, pues los padres y madres deben estar involucrados; las escuelas requieren conocer por evaluación también, las necesidades de las comunidades a las que sirven para atenderlas efectivamente, y para ello, es necesario un entrenamiento específico del personal docente para desarrollar relaciones efectivas con las familias. El liderazgo se torna entonces, esencial.

2. *Liderazgo y administración escolar*

Para una escuela que opta por la educación inclusiva, la administración constituye uno de los elementos clave para su desarrollo, en especial porque hoy día, las escuelas se mueven en contextos más complejos y competitivos y desde enfoques que profesan un discurso pedagógico asido a valores y problemas propios de la racionalidad de las teorías de la administración con influencia del discurso empresarial que parece necesario trascender. En el caso de América Latina, se trata de una temática de reciente presencia (1990) en especial en materia de política educativa. En ese sentido, en Iberoamérica, España es el país en el que ha gestado más producción académica en el ámbito de las Facultades de Educación (Miñana, 2002).

La investigación que revisa Miñana (2002, p. 25), le hace sugerir que ésta procura encontrar “(...) el mecanismo y los factores que determinan la eficiencia escolar, de modo que una vez aislados puedan promoverse intencionada y sistemáticamente en la organización escolar de cualquier centro educativo, sea cual fuere su nivel o su contexto sociocultural”.

Entre los factores para las escuelas eficaces, está el liderazgo fuerte, competente y positivo, no obstante, los cuestionamientos que se le han hecho, en término de cómo echar a andar esos factores y desde qué mecanismos y perspectivas.

El enfoque eficientista basado en las lógicas de la racionalidad empresarial, es sólo uno de los movimientos que analizar la gestión escolar y en el papel del liderazgo. Pero otros movimientos, de carácter más socio cualitativo, son reseñados por el autor para exponer los trabajos que analizan el interior del centro educativo exitoso, sus procesos y factores, como las personas y los recursos. Al respecto, mencionan el *Internacional Handbook of Educational Change* (1998)².

No menos importantes son los estudios etnográficos y sociolingüísticos, que recogen la interacción en el aula en contextos de multiculturalidad. Temas como el bilingüismo, la atención de poblaciones vulnerables, en riesgo, minorías, el efecto del género, logran en la década de los noventa, mayores desarrollos teóricos para su comprensión, respecto a años anteriores.

De manera reciente, están los trabajos investigativos que estudian los individuos en la organización escolar, mucho más cercanos a la temática de las escuelas inclusivas en el sentido de explorar el papel del liderazgo. De acuerdo con Miñana, y para los efectos del tema que nos ocupa, es en los enfoques cognitivos, donde el aprendizaje organizacional de Argyris y Schön (1996), representa una teoría en auge en el campo educativo. Pero independientemente de los abordajes existentes diversos, queda claro desde el estado del arte que Miñana realiza, que no hay un modelo único para analizar la gestión escolar, pues la diversidad de contextos y el tiempo, dan un abanico múltiple de explicaciones y abordajes.

Se puede afirmar que en el caso de la educación inclusiva, el liderazgo desde la gestión escolar, es uno de los factores señeros para explicar, comprender y proponer líneas de trabajo promotoras de un centro educativo de calidad, en el que la inclusión sea una de las principales vertientes de su vida cotidiana.

UNA MIRADA AL LIDERAZGO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

1. *Las características y estilo de la dirección*

El liderazgo como tema en general y el educativo como una de las focalizaciones en particular, está asociado de manera puntual con la figura de quien ocupa el cargo de dirección en un centro educativo. No obstante, en la abundante literatura relativa al liderazgo, hay un creciente reconocimiento al papel que tienen todas las personas en una organización escolar, -educadores en diferentes cargos y en todos los niveles-, como líderes, sin que ello merme la función de quien lidera el centro escolar. Al respecto, se asume que la calidad de las instituciones educativas, tiene en las competencias, dedicación y estilo de liderazgo del equipo director, una fuerte dependencia (Álvarez, 2001) y se reconoce además, la compleji-

² Puede localizarse una versión preliminar y limitada de la versión completa del manual en: http://books.google.co.cr/books?id=kcxQxl0BCbkC&printsec=frontcover&hl=en&source=gbs_navlinks_s

dad del liderazgo, en el entendido de las múltiples variables y condiciones que hacen posible o no, un estilo de liderazgo.

La figura de la dirección ocupa un lugar privilegiado en la literatura del liderazgo educativo. Hay evidencia de que los líderes a cargo de la dirección de los centros educativos pueden marcar una diferencia en ellos y en los estudiantes si cuentan con autonomía para tomar decisiones importantes para su vida (Pont, Nusche y Hopkins, 2006). Normalmente, se asocia a una serie de características que habría de poseer la persona que dirige, entre ellas (Davis y Thomas, 1992. Citado por Cuevas y Díaz, Op.Cit.):

- Visión clara de lo que puede ser una escuela.
- Animación de los otros para el logro de esa visión.
- Altas expectativas de los docentes y estudiantes en el aprendizaje.
- Observación del profesorado.
- Ayuda al profesorado en sus problemas.
- Preocupación por el uso adecuado del tiempo.
- Evaluación continuada del rendimiento de los estudiantes.
- Uso de los resultados para orientar la planificación docente.

Se trata de características asociadas al trabajo de las personas, a su motivación y al uso de los productos educativos. Se trata de aspectos que finalmente remiten a una manera de ser que se aspira tenga quien dirige la institución. Ello refiere al tema de los estilos.

De los numerosos estudios sobre el liderazgo, se encuentran registros sobre clasificaciones de estilos de dirección, que bien pueden servir como insumos para identificar aspectos útiles para analizar y proponer el tema del liderazgo en instituciones educativas que promuevan y desarrollen una educación inclusiva. Por ejemplo, se alude a formas de liderazgo: transformacional, transaccional, institucional, profesional y de influencia. El liderazgo transformacional responde a las necesidades de los miembros y busca su implicación; establece relaciones de estímulo recíproco; el líder es convertido en agente moral; convence a los otros de su visión de escuela y los comprometen en su logro. El liderazgo transaccional, es aquel en el que se establece un cambio de "algo por algo", mientras que el liderazgo institucional va unido a la organización y es ejercido por quienes son elegidos o designados para dirigir a los miembros. Finalmente, el liderazgo profesional es otorgado por los miembros de la organización para dirigir por reconocimiento, los procesos de la organización. Se aprecia desde el conjunto de características anteriores, que el liderazgo transformacional, que involucra a los demás, en la actuación del líder, es el que muestra mayor amplitud de la participación de la comunidad, por lo que cuenta con una buena aceptación.

Algunas descripciones en otros tipos de clasificación, muestran aspectos interesantes. Por ejemplo, el liderazgo de influencia, propone en el liderazgo, tres aspectos principales: a. Las características del líder o del grupo de líderes; b. El grupo de seguidores y las relaciones que mantiene con el líder; c. Las condiciones del contexto. Esta manera de asumir el liderazgo aporta factores externos a las condiciones únicas de personalidad que con frecuencia se han atribuido como uni causales al líder. La forma y el sentido de las actividades que se realizan en una institución, tienen una importancia sustantiva en el desarrollo del liderazgo.

Por otra parte, hay una clara perspectiva en la literatura respecto al rol del líder de una institución educativa: habría de ocuparse más de los problemas educativos o de focalizar este tema, que los asuntos burocráticos. En otras palabras, conviene diferenciar entre gestión y

liderazgo que tienen sus diferencias, pues el líder asume la gestión con otras metas. El líder se ocupa de los cambios y cómo afrontarlos, posee una visión de futuro para la que construye una orientación con sus estrategias, y coordina con las diversas personas para tal orientación. El gestor se ocupa de la complejidad de la organización, se fija en metas, presupuestos, se limita a las dotaciones de recursos de la institución y del personal proporcionado o disponible, y se maneja con estrictos controles. Para Kotter (2001) el liderazgo no es mejor que la gestión ni puede ser sustituido por ella, pues son dos sistemas de acción distintos y complementarios, con características y funciones propias, indispensables para la organización. Mientras el líder crea visión y estrategias de alcance futuro o a largo plazo, el gestor produce planes y planifica para producir resultados. El líder es exhaustivo en la recolección de datos, articula dice Kotter, con una buena visión porque son pensadores bien fundamentados dispuestos a asumir riesgos. Se trata de una visión en la que interesa, no tanto su originalidad, como la utilidad que puede tener en los intereses y necesidades de la población a la que sirve, por lo que no hay que confundir la sobregestión con el liderazgo, pues con frecuencia hay instituciones sobregestionadas pero poco lideradas, en las que tanta gestión sobre todo si es de corto plazo, conduce a un hoyo negro consumidora de tiempo y energía. Toda planeación competente entonces, requeriría de una visión útil que lo guía, advierte Kotter. En una perspectiva de Educación Inclusiva, la institución escolar requiere considerar esa complementariedad y apostar por una adecuada resemantización de los conceptos.

2. *Liderazgo y calidad educativa*

También el liderazgo se asocia en la actualidad a la calidad educativa (Lorenzo, 1997; Gento, 1995). Por tanto, la categoría calidad educativa, constituye un referente para hablar del liderazgo y de la Educación Inclusiva como un indicador de esa calidad.

La calidad de la educación, es un concepto que cobra un gran peso en la retórica educativa con posteridad al discurso del “derecho a la educación”, pero adquiere en el momento actual, un ámbito de cobertura conceptual mucho más amplio y rico cuando lo asociamos a variables contextuales en el contexto de la Educación Inclusiva. Esto es particularmente notorio, cuando en el discurso educativo y social más reciente, emerge la expresión “diversidad cultural” y se incorpora de manera activa a los pronunciamientos y declaratorias de educación en todas las latitudes. Al respecto, desde la Declaratoria que universaliza los Derechos Humanos, se han dado diversos eventos que colocan por ejemplo, la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de la niñez, como uno de los aspectos más significativos en las sociedades contemporáneas. De manera específica, la Convención sobre los Derechos del Niño y la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”³, establecen el reconocimiento y el respeto por las diferencias. Y luego la “Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad”⁴, indicaron el nuevo camino que debía tomar la educación. Se destaca y se pone en evidencia la atención a la diversidad, a los alumnos con necesidades educativas especiales y se impulsa el desarrollo de la escuela inclusiva (MINEDUC, 2005). Con la Declaración de Salamanca, en Europa y América Latina y el Caribe se incitó a los Estados a crear políticas educativas, presentando nuevos retos a la educación, donde cada país habría de implementarlos de acuerdo con sus propios recursos humanos, tecnológicos y materiales. Pero en el caso de Latinoamérica, se presenta el problema de la disponibilidad de los recursos, la creciente brecha socioeconómica que no merma con la educación, sino que paradójicamente parece ser que ésta la inten-

3 Aprobada en Jomtiem, Tailandia, en 1990 y reafirmado en el Foro Mundial de Dakar el año 2000.

4 Salamanca (España, 1994) en colaboración con la UNESCO.

sifica aún más, pues la mayor capacidad en el acceso no ha ido acompañada en mejora de la calidad de la enseñanza. A la vez, la enseñanza parece no dar respuesta a las necesidades presentadas por los estudiantes. La evidencia está en los porcentajes de repetición, deserción, abandono y ausentismo escolar, provocando desigualdad social (Blanco, 1999). Todos estos son aspectos de particular relevancia para quienes lideran los procesos educativos en los centros escolares que hay que considerar.

También se aprecia cuando se habla de calidad educativa, la relación con la escuela efectiva o de calidad, en referencia a que en ella se encuentran presentes los siguientes indicadores (Rosales, 2008):

- Normas y objetivos comunes asumidos en un proyecto educativo.
- Trabajo en equipo del profesorado y toma de decisiones compartida.
- Organización y funcionamiento ágiles con claro liderazgo de la dirección.
- Estabilidad del profesorado.
- Programas de formación en función de las necesidades del centro.
- Planificación y coordinación curricular entre el profesorado con mecanismos para la evaluación continua de los alumnos.
- Alto nivel de participación escolar de los padres y las madres.
- Espíritu de escuela.
- Utilización racional del tiempo.
- Apoyo efectivo de las autoridades de las que dependen. (Casanova, 1992 en Rosales, 2008).

Sin embargo, los recursos necesarios para el desarrollo de los aprendizajes, constituye un indicador sustantivo, que con frecuencia no cuenta como uno de los aspectos formalmente considerado, en la concreción educativa y que tiene la impronta de ser fundamental para aprender y de manera determinante en las comunidades menos favorecidas. En América Latina no se puede continuar pensando en niños de lápiz y tiza ni en maestros de bitácoras, fotocopias y pizarras. Este es un aspecto importante para una institución educativa y lo es mucho más para aquella que se proponga ser conscientemente inclusiva.

Una ligera mirada a las aulas escolares, permite apreciar que nuestros niños latinoamericanos, deben trabajar con un marcado énfasis en la letra, abandonando otros materiales y formas textuales (gráficas o icónicas, enactivas, sonoras, por ejemplo) o con escaso acceso a recursos audiovisuales o multimediales, pero también a materiales simples para la enseñanza de las ciencias, las artes, las matemáticas y que si bien es loable la deferencia por la cultura literaria cuyas repercusiones en el nivel cognitivo son incuestionables, resulta cuestionable no hacer uso de otros recursos para otros procesos educativos. La inclusividad obliga a considerar lo diverso toda vez que está asociada a la calidad de la educación. Y obliga a pensar la calidad más allá de los tradicionales indicadores de cobertura, rendimiento, deserción, para incluir los aprendizajes de todo tipo y las condiciones y mecanismos como éstos ocurren.

En el caso de una Educación Inclusiva, parece entonces apropiado considerar el liderazgo transformacional, en asocio al liderazgo institucional, cuyo desarrollo está vinculado más directamente con la comprensión de las características particulares de las "organizaciones", sus vínculos con el contexto, sus compromisos y necesidades y por la actuación de los docentes en contextos concretos. Indiscutiblemente se incluyen las orientaciones estratégicas y el liderazgo requeridos, como también lo requiere todo sujeto en la comunidad de la or-

ganización. Y este es el punto importante, pues el docente habría de dar una particular contribución a la institución escolar a través del ejercicio de su propio liderazgo: en sus tareas, proyectos, estructuras y procesos (Uribe, 2005).

En la idea de un liderazgo educativo con enfoque de Educación Inclusiva, los docentes se convierten en transformadores, en actores que promueven la crítica y toman decisiones constructivas. Bajo este esquema, la organización es una organización que aprende, de manera que el líder se torna más inclusivo, a la vez que producirán líderes con quienes comparten el liderazgo. Es la idea de colíderes de Bennis (1999). Esto permite incorporar al centro escolar y su comunidad.

EL LIDERAZGO EN LA ESCUELA INCLUSIVA

La escuela inclusiva puede ser vista como uno de las modalidades de educación con calidad que se gesta y consolida desde la actuación de quien la dirige, en la conjunción de esfuerzos, recursos, procesos y sueños de su comunidad y de cuya actuación los individuos se ven promovidos con más calidad de vida. En la idea de la inclusividad más allá de la de personas con una manifiesta necesidad especial normalmente atribuida a condiciones de discapacidad física, se cuenta con una conocida herramienta para desarrollarla: el Índice de Inclusión⁵, propuesto en Inglaterra y usado en diversos países. Al respecto Duk (2008), considera que la inclusión en la escuela “permite el desarrollo de prácticas escolares más efectivas, ya que reduce las barreras de aprendizaje y participación, maximiza los esfuerzos y recursos de apoyo y genera una cultura de evaluación que promueve la innovación y estimula la excelencia” y con el cual una institución desarrolla la colaboración apuntando a la calidad del aprendizaje de su comunidad. El Índice también representa una guía que puede ser trascendida, adecuada y enriquecida en cada centro, por lo que la inclusividad educativa no la hace el Índice, sino que éste potencia procesos para el aprendizaje comunitario de la inclusividad para una educación de calidad.

En otra arista del tema, podemos decir que el planteamiento de las condiciones de inclusividad educativa asociado al liderazgo implica de modo directo y determinante, a las personas, y no sólo a la persona que dirige el centro escolar. Por lo tanto, son fundamentales las características de las personas y las condiciones que generan en los espacios y en los procedimientos, las ideas que impulsan en los proyectos que gestan y el armado que proponen para echar a andar el centro con perspectiva de inclusividad educativa.

Ainscow (2001), quien ha investigado los centros escolares y se ha preguntado acerca de la creación de contextos educativos que permitan llegar a todos los estudiantes, ha encontrado que es necesario:

1. Partir de las prácticas y conocimientos que posea el colectivo para apuntar por el desarrollo del potencial del grupo.
2. Favorecer el uso de la creatividad del grupo.
3. Considerar las diferencias de las personas como oportunidades de aprendizaje y valorar qué otras cosas requieren las personas para su retroalimentación.
4. Evaluar las barreras a la participación, descubriendo las dificultades que tienen los estudiantes para aprender y proponer ajustes para favorecer el aprendizaje.

⁵ Disponible gratuitamente en el sitio en Internet: <http://www.unesco.cl/esp/biblio/ediciones/105.act?menu=/esp/biblio/ediciones>

5. Usar los recursos disponibles de manera eficiente para apoyar el aprendizaje, en especial el recurso humano, procurando la cooperación de los integrantes.
6. Desarrollar un lenguaje derivado de la práctica, que implica observar las prácticas de los docentes, grabar clases, por ejemplo, que además provoque la reflexión y la experimentación.
7. Crear condiciones que animen a las personas a correr riesgos y que ese riesgo fuese apoyado con la colaboración de la comunidad escolar.

Considera también, que cuando las comunidades se piensan aprendices, hay una significativa mejora en la comunidad total, una mejora de las prácticas pedagógicas, convirtiéndose en escuelas inclusivas, concepto que Senge llama organización de aprendizaje (OA), capacitadas para ampliar su aprendizaje para crear el futuro. Susan Rosenholtz las denomina escuelas en movimiento (Ainscow, 2004), alertas en la mejora, dispuestas a derrumbar las barreras al aprendizaje, y Marchesi (2006) las considera escuelas garantes del aprendizaje de la convivencia y del aprender a ser. Estos aspectos, desde luego se ven reflejados en lo que el Informe Delors (1996) denominó los cuatro pilares del aprendizaje como medios para construir una educación de calidad.

La complejidad de la tarea de la inclusión en materia de procesos educativos, involucra así y en primerísimo lugar, a las personas, de las cuales dependen las ideas y los mecanismos que en la escuela se desarrollen para generar un servicio comunal educativo de totalidad. Y eso, se expresa en redes de apoyo que pueden incluir a otras instancias fuera de la escuela, convirtiendo los espacios generados en verdaderas comunidades de aprendizaje.

Desde luego que estas características y aspiraciones de una comunidad escolar con el referente de la inclusividad que paralelamente asume la calidad, no puede obviar la totalidad de la vida escolar. Asumir la totalidad de la vida escolar, significa asumir la cultura escolar como concepto interiorizado, significa transformarla en cultura inclusiva que se caracteriza porque es innovadora, colaboradora, de altas expectativas, con valores claros y socializados, con miras a los apoyos comunales y con un claro liderazgo de los docentes (Bolívar, 1996), de otra manera no puede haber cambio. Por lo tanto, el cambio se da en el liderazgo desde su concepción hasta su concreción.

Se trata de un liderazgo que finalmente como el mismo Ainscow (2004), afirma, no es transaccional, de control o poder, sino de reconocimiento a la individualidad, que ofrece visiones de globalidad de la escuela y de respeto a las particularidades de las personas de la comunidad y a las particularidades de los grupos, es decir, un liderazgo que provee los mecanismos para las transformaciones. Aquí el problema que se puede encontrar con frecuencia, es cuando hay un abierto sistema de resistencia, por ejemplo, de un grupo de personas con influencia, decididos a obstaculizar o a no cejar en la resistencia, o bien, cuando el poder lo toma un grupo en especial o el director y un pequeño grupo especial. En ese sentido la disposición del grupo debe ser considerada como una de las variables que acompañan a la dirección en su liderazgo efectivo y esto tiene que ver con lo que señalan Hersey y Blanchard (1977, en Murillo, 2006) refiriéndose a la madurez y que Cortés (2004) refiere en la idea de la motivación de los trabajadores, a la que se añaden los factores propios del ambiente y de los incentivos.

Por el contrario, cuando el liderazgo se establece en climas de mayor contenido democrático, de mayor aceptación de los grupos y de las personas, o cuando hay un respeto por la línea que marque la dirección, cuando esta va orientada a promover cambios que apuntan a la calidad, los resultados pueden ser más claros, rápidos y efectivos. Y aunque existen técnicas para apuntar a disminuir el rechazo o la resistencia, no siempre resulta sencillo obtener

los resultados a los que se aspira por parte del líder. Por ello, la idea del liderazgo distributivo puede ser, en los contextos educativos difíciles, una tendencia que procure realizar cambios en la escuela.

Los cambios en el centro educativo, incluyen cambios en la cultura. Podemos ver la cultura como aprendizaje social en la idea de Jesús de Mosterín (1994), por lo que comprende procesos, poder, creencias, ideas, objetos, productos, aspiraciones. Y uno de los aspectos culturales que hay que trabajar en la cultura, es la colaboración en tanto concepto y práctica y en todos los niveles. Trabajar la idea de la colaboración conduce inevitablemente a tomar en cuenta al otro y lo otro, es un paso a la inclusión y a la calidad, porque en la colaboración se gesta la sinergia, los compromisos y la integración de toda la comunidad. Las escuelas sinérgicas son siempre escuelas efectivas.

1. Lo que debe ver el líder

Para el desarrollo del liderazgo transformacional, en una institución y con poder distributivo, la participación es esencial. Aún con las dificultades que pueda suponer los rechazos, siempre hay personas que están dispuestas y creen en el líder escolar. Por ello, el directivo en su construcción del liderazgo requiere:

- Conocer las capacidades del personal.
- Explorar las iniciativas de las personas del centro.
- Tener claridad sobre los recursos reales y posibles.
- Tener claridad sobre las responsabilidades de cada una de las personas que laboran en el centro.
- Conocer a profundidad la normativa.
- Tener capacidad para delegar en otros.
- Poseer confianza en las capacidades que tienen las personas para resolver problemas.
- Generar condiciones para el intercambio de experiencias, conocimientos y aprendizajes.
- Disponibilidad para impulsar cambios, adecuaciones y flexibilizaciones en el trabajo.
- Madurez emocional para afrontar las resistencias del personal a los cambios.
- Proponer investigaciones y usar los resultados de las investigaciones.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que el éxito de una institución escolar no responde solamente a la figura de la dirección, sino que tiene que ver con procesos y con la relevancia de lo que allí ocurre, así como con la participación de otros actores, con los recursos⁶ y vínculos con el contexto. La actitud como gestora de participación, parece ser un elemento esencial en los procesos de inclusión educativa, de manera que asociado al liderazgo institucional, se refuerza la idea de que el liderazgo pueda ser más distribuido, tarea que sí depende de la persona que dirige la institución. Entonces, pareciera que la idea de prácticas

⁶ No obstante, hay investigaciones como la de Arró y otros (2006) que sostienen que una mayor provisión de recursos no garantiza la inclusividad en las escuelas, como tampoco la formación del profesorado, pues son las actitudes del profesorado y de la comunidad en general las que hacen la diferencia.

adecuadas es más significativa que la formación del profesorado, que sin desmerecerlo, resulta ser más dinámica que la formación misma.

Otras características han sido asociadas al líder (Rosales, 2000):

- Es innovador.
- Es un original.
- Desarrolla nuevos caminos.
- Se concentra en las personas.
- Inspira confianza.
- Tiene una visión a largo plazo.
- Pregunta qué y por qué.
- Su visión es conceptual.
- Desafía lo establecido.
- Es un desobediente en orden superior.
- Hace lo que debe hacer.
- Intenta lo imposible.
- Es soñador.

2. *Liderazgo ¿de qué tipo?*

La tarea de pensar en el liderazgo escolar, conduce inevitablemente a la tarea propia de un centro escolar, por ello es que podemos decir sin lugar a dudas, que el centro escolar requiere en su dirección, en su comunidad docentes, de un liderazgo pedagógico. Un liderazgo de este tipo, está orientado al aprendizaje de los estudiantes pero lleva inevitablemente a pensar en el tipo de concepción de ser humano, de sociedad y de calidad de vida a la que se aspira. En ese sentido es que la efectividad de una escuela no se mide por los resultados exclusivos de promoción, si éstos no consideran el contexto en el que el aprendizaje ocurre, así como la noción misma de promoción. Promoción más allá de superar las normas de aprobación, para ubicarse en el ámbito de la vida. Esto supone que los estudiantes aprenderán en la escuela; a ser asertivos, solidarios y colaboradores; valiosos, responsables y participativos; efectivos y eficientes; plenos. Aprendizajes que llevan a los estudiantes a ser plenos, requieren de centros escolares donde las familias estén integradas con la administración y formen en conjunto un equipo directivo que suma en la cadena de la plenitud de la institución. Y desde luego, se requiere una institución que posea un proyecto claro, equipos de trabajo, estabilidad laboral, trabajo coordinado y planificado, agilidad en el funcionamiento y liderazgo distribuido con una cabeza clara que da sentido a la acción completa de la institución que encuentra apoyos en las familias, el profesorado y en las autoridades.

El tipo de líder que se requiere para la Educación Inclusiva, habría de conducir a la escuela con palabras de Marcelo y Estebananz (1999, p. 49) a “reconvertir la dirección de su progreso para asumir y dar respuesta a una sociedad cada vez más diversa, heterogénea, discontinua, plural, local y centrífuga”.

CONCLUSIÓN

Los nuevos tiempos retan a la institución escolar, que en la complejidad de la vida y en la diversidad de las necesidades y aspiraciones humanas, debe atender los procesos de

inequidad, exclusión, desigualdad y discriminación a que se ven sometidas las poblaciones más vulnerables de la sociedad. Para ello, las propuestas que emanan de conferencias mundiales, eventos especiales donde se analiza el desarrollo humano, la diversidad, la calidad de la vida, apuntan a plantear nuevos discursos en los que la calidad educativa, la atención a las diferencias, la inclusión socioeducativa, el desarrollo y la oportunidad generan nuevas vías de atención social.

En esos contextos, las personas han de asumir roles radicalmente diferentes a las posiciones convencionales de dirección y mando para colocarse como líderes que imaginan el futuro, diseñan las oportunidades, guían los procesos y promueven la transformación educativa dando a las generaciones escolares y a las comunidades condiciones para una actuación educadora más plena.

El liderazgo se propone como la condición que para un director escolar o para un docente, le permite y facilita el logro de los objetivos educacionales, haciendo de la institución, un escenario de cambio y proyección personal y colectiva y convirtiéndose en una necesidad para el establecimiento de la educación inclusiva en el centro escolar. Complementado con la gestión escolar, los perfiles formativos y las actuaciones sociales, no pueden dejar de mirar aquellas estrategias que permitan la identificación de líderes y su promoción en aras de ofrecer a la niñez y a la juventud que se escolariza, nuevas vías para caminar la vida, tal y como lo plantea la abundante literatura que circula hoy día.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Notas y referencias bibliográficas*. Extraído el 24 de enero de 2008 desde http://www.google.cl/search?hl=es&q=mel+ainscow&btnG=Buscar&meta=lr%3Dlang_es.
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Narcea, S.A. de Ediciones: Madrid. Referenciado por Palma González, F. Escuelas inclusivas: una esperanza para el mundo actual. Documento incluido en el sitio Movimiento de inclusión en educación. Extraído el 18 de marzo de 2008 desde <http://florgonzalez.blogspot.com/2008/05/escuelas-inclusivas-una-esperanza-para.html>.
- Álvarez Fernández, M. (2001). El liderazgo de los procesos de mejora. En Cantón Mayo, I. (coord.). *La implantación de la calidad en los centros educativos: una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid : Editorial CCS.
- Alvariño, C., Arbola, S., Brunner, J. J., Recart, M.O. y Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. En *Revista Paideia*, 29, pp. 15-43. Extraído el 5 de diciembre de 2008 desde <http://www.mepsyd.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/alvarino/alvarino.pdf>.
- Argyris, C. y Schön, D (1996), *Organizational Learning II*, MA, Addison Wesley.
- Arró, M. y Bel, M. (2006). *El Profesorado Ante la Escuela Inclusiva*. Jornades de Foment de la Investigació. Universitat Jaume I. Extraído el 24 de enero de 2008 desde <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi10/psico/2.pdf>.
- Bennis, W. (1999). "The end of leadership", citado por Bolívar, Antonio. "Liderazgo, mejora y centros educativos". Trabajo presentado en la VIII Reunión del Grupo ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela), celebrada en julio de 1995 en Madrid. En A. Medina (coord.). (1997). *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED. Extraído el 10 de septiembre de 2008 desde <http://www.unesco.cl/esp/biblio/ediciones/105.act?menu=/esp/biblio/ediciones>.
- Blanco, R. (1999). *Movimiento de Inclusión en Educación. Las Escuelas para Todos: sin discriminación ni segregación*. Surgimiento del movimiento de escuelas inclusivas. Extraído el 29 de junio de 2008 desde <http://florgonzalez.blogspot.com/2008/05/escuelas-inclusivas-una-esperanza-para.html>.

- Bolívar, A. (1996). *Cultura Escolar y Cambio Curricular*. España: Universidad de Granada. Extraído el 30 de enero de 2008 desde <http://www.meecd.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/fi-les/bolivar3/Bolivar3.pdf>.
- Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. España: Edelvives, Aula Reforma. Capítulos 2-3 p. 31. En: Gestión Institucional. Selección Bibliográfica II. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente. Programa Nacional de Capacitación en Organización y Gestión para Equipos de Conducción. 1997-1998.
- Cortés, A. (2004). Estilos de Liderazgo y Motivación Laboral en el Ambiente Educativo. *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. IV, Número 106. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. Extraído el 16 de enero de 2004 desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/153/15310615.pdf>.
- Cuevas, M. y Díaz, F. El liderazgo educativo en centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 37/2; 10-12-05. Extraído el 5 de mayo de 2008 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/1137Cuevas.pdf>.
- Davis, G. A. y Thomas, M. A. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficaces*. Madrid: La Muralla
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. *La Educación Encierra un Tesoro*. Ediciones UNESCO.
- De Lucas y Murillo de la Cueva, F. (2003). Comunicación política y liderazgo: la dimensión estético-expresiva de la política postmoderna. En *Saberes*. Vol. 1, 2003. España: Universidad Alfonso X El Sabio. www.invenia.es/oai:dialnet.unirioja.es:ART0000019443
- Duk, C. La inclusión educativa permite el desarrollo de prácticas escolares más efectivas. En: *EDUCARED*. Actualidad educativa. Extraído el 29 de junio de 2008 desde www.educared.cl/educared/hojas/articulos/detallearticulo.jsp?articulo=10737&repositorio=59&idapr=23_907_esp_4__. Patricio Varas Karmy (pvaras@educared.cl) . Periodista Educared Chile.
- García Carrasco, J. y García del Dujo, Á. (1996). *Teoría de la Educación I*. Salamanca: Editorial Universidad de Salamanca.
- Gento Palacios, S. (1995). El liderazgo pedagógico en un modelo de calidad institucional. En *Organización y Gestión Educativa*, 3, pp. 14-19
- Hersey, P. y Blanchard, K. H. (1977). *The Management of Organizational Behaviour*. Englewood Cliffs, CA: Prentice Hall.
- Improving School Leadership Activity. Education and Training Policy Division. Extraído el 30 de diciembre de 2008 desde www.oecd.org/edu/schoolleadership.
- Kotter, J. y John, P. (2001). *Lo que de verdad hacen los líderes*. Harvard Business Review-Liderazgo. Ed. Deusto.
- Lieberman, A., Hargreaves, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (eds). (1998). *Internacional Handbook of Educational Change*. Dordrecht–Boston– London: Kluwer, 2 vols. En: http://books.google.co.cr/books?id=kcXQxl0BCbkC&printsec=frontcover&hl=en&source=gbs_navlinks_s
- Lorenzo Delgado, M. (1997). El liderazgo para la promoción de calidad en una institución educativa. En Lorenzo, M., y otros (coords). *Organización y dirección de instituciones educativas. Perspectivas actuales*. Actas de las I Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada.
- Marcelo, C. y Estebaranz, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. En *Educación*, 24, p. 49.
- Marchesi, A. (2006). III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Ensaio Pedagógico. *Escuelas Inclusivas: una apuesta por la calidad de la enseñanza*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília. Extraído el 24 de enero de 2008 desde <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf#page=7>.

- MINEDUC (2005). *Política Nacional de Educación Especial*. Maval: Santiago, Chile. Extraído el 20 de septiembre de 2008 desde http://www.mineduc.cl/index0.php?id_portal=20.
- Miñana Blasco, C. (2002). *Producción y circulación del conocimiento en el campo de la política educativa y la gestión en América Latina*. Extraído el 1 de enero de 2008 desde http://www.unal.edu.co/red/docs/Estado_del_arte_Gestion_y_politica_educativa.pdf.
- Mosterín, J. (1994). *Filosofía de la cultura*. España: Alianza Universidad.
- Murillo, J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: Del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. Reice. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, año/Vol. 4, número monográfico Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España. Extraído el 15 de enero de 2008 desde <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.
- Pont, B., Nusche, D. y Hopkins, D. (2006). *Improving School Leadership: Policy and practice*. Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD)/Improving School Leadership Activity. Education and Training Policy Division. www.oecd.org/edu/schoolleadership
- Rodríguez, C. y Vázquez, L. E. *Liderazgo contemporáneo. Programa de actualización de habilidades directivas*. México: ITESO, Universidad de Colima.
- Rojas, A. y Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en Educación 1*. Colección Líderes escolares, un tesoro para la educación. Chile: OREALC/UNESCO.
- Rosales, M. (2000). ¿Calidad sin Liderazgo?. En *Revista Digital de Educación y tecnología Educativa Contexto Educativo*. Número 7-Mayo 2000. Extraído el 30 de junio de 2008 desde <http://contexto-educativo.com.ar/2000/5/nota-3.htm>.
- UNICEF/Gobierno de Chile (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Uribe, M. (2005). *El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. Un desafío de orden superior*. En OREALC/UNESCO/Revista PRELAC N°1, Año 1, Julio 2005. Extraído el 16 de septiembre de 2008 desde http://www.lasalle.edu.mx/diplo_inst_las/docs_diplo/2domodulo/liderazgo_docente.pdf.
- Waters, T., Marzano, R. J. y McNulty, B. (2003). "Balanced leadership: what 30 years of research tells us about effect of leadership on student achievement". Documento de trabajo McREL, Colorado (EEUU).

PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

MARÍA ISABEL CALVO ÁLVAREZ¹
Facultad de Educación - INICO
Universidad de Salamanca

“La Educación es un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser un factor de exclusión social”

Informe de la Comisión Internacional sobre la “Educación para el Siglo XXI”

INTRODUCCIÓN

En este capítulo nos centramos en dos aspectos clave de la cultura inclusiva: la comunidad y la participación. No se constituye una comunidad si sus miembros no se sienten parte de la misma y no se desarrolla ese sentimiento si cada uno de ellos no se considera valorado, apreciado, si no participa en sus decisiones, en sus proyectos. Para transformar la escuela en comunidad es necesario el acuerdo y la participación de todos sus miembros. La inclusión se conforma y desarrolla sobre la participación y el compromiso de todos los implicados: profesores, alumnos, familias y otros profesionales y también con el apoyo y participación de la comunidad social inmediata, el barrio, el pueblo, sus vecinos, sus instituciones. La influencia entre ambas comunidades (la escolar y la social) es recíproca y deben establecerse canales de comunicación y participación que la hagan posible y efectiva. La inclusión se logra cuando todas las personas, conjuntamente, organizan, planifican y gestionan la atención a la diversidad con el fin de eliminar las barreras que impiden al alumno su aprendizaje y su participación.

Deducimos de lo anterior que el proceso de inclusión no se reduce, únicamente, al ámbito escolar sino que tenemos que acercarnos también a la comunidad, trabajar con ella y tener en cuenta sus características, necesidades, particularidades, rasgos, cualidades, etc., es decir, sus valores y su cultura. La escuela no puede vivir de espaldas a la comunidad, al contexto social y cultural en el que está inmersa y, a su vez, este ámbito no puede ignorar a la escuela porque ambos se influyen y se necesitan. La comunidad social, por tanto, debe ser un punto de referencia y apoyo en la puesta en marcha de la escuela inclusiva. La inclusión no es una cuestión de tiempos (de 9 a 14 horas), lugares (escuela), momentos (lunes, tardes, mañanas) ... en la que hay unos únicos actores (los profesores), sino que es un continuo en el que participan tanto los alumnos como los profesores, los padres y los miembros de la comunidad educativa.

Como señala Barton (citado en Echeita, 2006) la Inclusión es un proceso.

¹ Paseo de Canalejas, 169. 37008 Salamanca (España). isabelc@usal.es.

La Educación Inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes (p. 84).

Las ideas expresadas recogen, de alguna manera, los valores de una escuela inclusiva enumerados por Pearpoint & Forest (1992): aceptación; pertenencia a la comunidad; relaciones personales; interdependencia; independencia y la consideración de padres y profesores como una comunidad de aprendizaje.

Este capítulo se estructura en cinco apartados. El primero centrado en el concepto de participación y comunidad. El segundo está dedicado al derecho a la educación y la participación. El tercero recoge la participación de los distintos miembros de la comunidad en la escuela inclusiva. El cuarto se dedica a aspectos relacionados con la comunidad educativa y la sociedad inclusiva y finalmente presentamos los indicadores que figuran en el Index para la Inclusión y la participación en la comunidad.

CONCEPTO DE PARTICIPACIÓN Y COMUNIDAD

Participar significa colaborar, intervenir, cooperar, contribuir y aportar². La participación plena implica tener voz y ser aceptado por lo que uno es; por ello, es fundamental asegurar el derecho de cada persona a la propia identidad, en cuanto que determina al ser humano como individualidad en el conjunto de la sociedad, promoviendo su libertad, autonomía y autogobierno (Blanco, 2005).

Participar es un concepto presente en las concepciones que Blanco, Booth y Ainscow dan al término de inclusión.

Para Blanco (1999) la inclusión es un proceso de enseñanza y aprendizaje justo, equitativo y participativo. Y para Booth & Ainscow (1998) inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos, de los docentes, de las familias y de la comunidad. Porque, en definitiva, la idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículo común, la cultura y la comunidad. Se trata de que el alumno logre una inclusión social a través de su propio bienestar personal y social. En este sentido, Ainscow, Booth & Dyson (2006) definen la inclusión haciendo referencia a tres variables: presencia, aprendizaje y *participación* (p. 25).

Para Zaitegui³ la inclusión no es sólo el aprendizaje y la participación de todos los alumnos sino el proceso por el que pasan los centros escolares y las relaciones que éstos mantienen con la comunidad en la que se desenvuelve y desarrolla cada alumno. Considera clave para la construcción de una sociedad inclusiva que los centros educativos promuevan la Educación Inclusiva.

Para Booth (citado en Arnaiz, 2002) “La inclusión comprende dos conceptos básicos: el de comunidad y el de participación (...) la Educación Inclusiva se propone aumentar la

² Real Academia de la Lengua Consulta en línea (www.rae.es) un avance de la 23ª edición, el 20 de diciembre de 2008.

³ <http://web.educastur.es/proyectos/mediación/confer-comun/ponencia1.htm>.

participación de todos los alumnos en el currículum de la escuela y la reducción de la exclusión escolar y social". Además Booth (1996) determina que el proceso de inclusión requiere aumentar la participación de los alumnos en las culturas y en el currículo y reducir la exclusión.

La inclusión implica un proceso de una "mayor participación de los alumnos en las escuelas y una reducción de su exclusión de los currículos escolares, las culturas y las comunidades" (Ainscow, 1999, p. 7).

Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva no se puede hablar de participación de los diferentes sectores sin hablar de la colaboración.

Gallego (2005) plantea los tipos de colaboración que deben darse para alcanzar la inclusión: Interinstitucional (proyectos de colaboración entre escuelas), Inter-profesional (entre escuelas y profesionales), Inter-servicios (entre escuela y servicios educativos y/o sociales del entorno), entre alumnos (de colaboración en el aula) y con la comunidad familiar (escuela-comunidad).

Estar incluido supone participar tanto en la comunidad social como en el contexto educativo (Parrilla, 2007). Por ello la inclusión es un paso más en relación con la integración escolar. Durante estos años han existido alumnos integrados pero no incluidos, porque faltaba un aspecto fundamental: su participación activa en el contexto escolar.

Por tanto, la inclusión es un proceso en el que todos estamos llamados a participar. "No hay, o no debiera haber personas ajenas a lo que la inclusión quiere significar en la escuela y en la sociedad" (Parrilla, 2007, p. 19).

Asimismo, una de las finalidades de la actual Ley Orgánica de Educación⁴ de España es: "La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento" (LOE, 2006, punto k).

Nosotros teniendo en cuenta todo lo anterior consideramos la inclusión como un derecho que concierne a todos, también a la sociedad, donde la participación es un aspecto básico para el desarrollo de la misma y donde se trabaja para no ser excluido en ningún aspecto de la vida.

¿Qué entendemos por comunidad? De acuerdo con Marchioni (1989), comunidad es un conjunto de personas que habitan el mismo territorio, con ciertos lazos y ciertos intereses comunes. Aspectos todos a tener en cuenta en el proceso y desarrollo de la inclusión.

El contexto describe las condiciones interrelacionadas dentro de las cuales las personas viven su vida cotidiana. Representa una perspectiva ecológica que engloba tres niveles diferentes: el microsistema, el mesosistema y el macrosistema (Bronferbrenner, 1979). Es decir, aula, centro y barrio.

Una comunidad inclusiva es aquella que se plantea a través de sus grupos y organizaciones dar apoyo y arropar, a los miembros más débiles de la misma, actuar de manera que estos miembros más débiles se sientan formando parte de la misma, acogidos, interrelacionados, apoyados, comprendidos y puedan participar en ella desde su propia realidad:

Una sociedad inclusiva es una sociedad, una comunidad, que esencialmente es educadora que acompaña a sus ciudadanos y ciudadanas, a los niños y los jóvenes, a las

4 <http://web.educastur.es/proyectos/mediación/confer-comun/ponencia1.htm>.

personas mayores, a las personas más débiles, en riesgo de exclusión, en sus procesos de crecimiento, de participación, de mejora de su pertenencia (Mendía, 2007, p. 8).

Todos tenemos derecho a pertenecer a una comunidad, y a lograrlo nos ayuda la escuela inclusiva, ya que subraya el sentido de comunidad.

Por lo tanto, toda comunidad educativa debe promover: la pertenencia y la participación de todos, el respeto a la diversidad, un entorno estimulante y diverso en el que se aprende y se cree. Hay que desarrollar valores inclusivos compartidos por todos: alumnos, profesionales y familias.

Concluimos este apartado recordando que la Educación Inclusiva interpela a todos los implicados en el proceso, profesores, alumnos, padres y comunidad en general. Siendo ineludible la participación de todos tanto en el contexto escolar como en la comunidad. Para ello, tenemos que tener en cuenta que este proceso es diferente en cada centro educativo, partiendo siempre de sus características, experiencias, expectativas, contexto, comunidad, profesionales, etc. La inclusión es un compromiso de todos.

EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN

El derecho a la educación es un derecho humano fundamental. Recoge los principios de indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos dado que la educación cubre aspectos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Este derecho puede considerarse como un derecho clave puesto que permite el completo ejercicio y disfrute de todos los demás derechos humanos. Todos los derechos civiles, culturales, económicos, sociales y políticos pueden disfrutarse de mejor manera si las personas han recibido una educación mínima. La efectiva implementación del derecho a la educación es, por lo tanto, un requisito previo para la democratización y para la total participación de los ciudadanos en todas las esferas de la vida.

Sin embargo, y a pesar de que el derecho a la educación para todos está presente en varios documentos internacionales, nacionales y regionales de derechos humanos, incluyendo la educación básica libre y obligatoria, millones de niños siguen privados de oportunidades para acceder a la educación y gozar de la misma. Así pues, uno de los más importantes retos morales de nuestro tiempo es adquirir un desarrollo realmente progresivo⁵.

En España, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)⁶ desarrolla el principio de participación establecido como salvaguarda de las libertades individuales y de los derechos del titular y de la comunidad escolar. En su art. 27.1 establece: "Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados, que atienda adecuadamente las necesidades educativas y la creación de centros docentes".

Este principio está avalado por el artículo 27.7 de la Constitución Española⁷: "Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca".

5 http://portal.unesco.org/shs/es/ev.php-URL_ID=6844&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

6 Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

7 Constitución Española, de 27 de diciembre de 1978.

La educación es un derecho universal que constituye un elemento fundamental de integración social para toda la persona. Todo niño tiene derecho a pertenecer a una comunidad y compartir con sus miembros las distintas experiencias de la vida cotidiana.

Teniendo en cuenta lo expuesto podemos afirmar que la inclusión hace efectivo el derecho a la educación para todas las personas, sin discriminación porque plantea una escuela para todos sin barreras, con la participación de todos, con un currículum individualizado, etc., garantizando el desarrollo de cada alumno y con la finalidad de alcanzar una escuela de calidad.

Si nos situamos en el movimiento anglosajón de escuela inclusiva, liderado por Booth y Ainscow (1998, 2000) y reconocido por la comunidad internacional, que propicia la reconstrucción de la escuela desde un enfoque institucional transformador, el concepto de inclusión comunica, más claramente y con mayor exactitud, que todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas del barrio y en la sociedad en general (no sólo en la escuela). El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria tanto educativa como física y socialmente. Esta idea es compartida por otros autores. Así, por ejemplo, Delors (1996) cree que “las escuelas inclusivas han de ofrecer al mismo tiempo, un sólido compromiso para que todos los alumnos aprendan a conocer y aprendan a hacer en las mejores condiciones”.

Y Zaitegui,⁸ por su parte, entiende que la escuela inclusiva implica: procesos para aumentar la participación del alumnado y la reducción de su exclusión en la cultura, en los currículos y en la vida de la escuela.

Para alcanzar este objetivo es necesario que los países elaboren una legislación que se dirija a crear escuelas inclusivas, al concebirse la Educación Inclusiva como un derecho humano, es decir, un derecho para todos no sólo desde un punto de vista teórico sino también práctico. También se observa, en estos últimos años, el empeño por garantizar una educación de calidad para todos, sin excepciones. No debemos olvidar que todos los alumnos son capaces de progresar, y para ello, se les proporcionará una enseñanza ajustada a sus necesidades y características. Este es el principio de una escuela para todos. En este sentido en la Declaración de Salamanca (1994) se establece con claridad que:

Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos: además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (Declaración de Salamanca 1994, punto 2).

De acuerdo con esta idea, la Ley Orgánica de Educación⁹ (2006) española considera que la calidad y la equidad son dos pilares básicos indisolubles. Entre los principios se contempla una educación de calidad adaptada a las características de cada alumno así como la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren. Participación y esfuerzo compartido que debe realizar el alumnado, las familias, el profesorado, los centros, las administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto para asegurar una educación de calidad y equidad.

⁸ <http://web.educastur.es/proyectos/mediación/confer-comun/ponencia1.htm>.

⁹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Booth (2000) en sus trabajos ha utilizado el término de “barreras para el aprendizaje y la participación”, en vez del término “necesidades educativas especiales” por centrarse en la política educativa, las instituciones, la cultura, o las circunstancias económicas o sociales en las que viven. Es decir, hace referencia a la importancia de los contextos donde vive y se desenvuelve el alumno que pueden presentar obstáculos a la presencia y la participación del mismo.

Desde nuestro convencimiento queremos recordar que para que la inclusión sea efectiva es necesaria una cooperación entre los organismos y las familias; un profesorado que reciba apoyos desde fuera y dentro del centro escolar; y una participación real de la familia y la comunidad en los procesos educativos.

PARTICIPACIÓN DE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EN LA ESCUELA

Avanzamos hacia un modelo educativo de calidad y, para ello, los centros educativos deben dar respuesta a todos los alumnos desarrollando al máximo sus potencialidades e implementando el principio de igualdad de oportunidades. Es ineludible la participación activa de todos los miembros de la comunidad. No podemos olvidar, como dijimos anteriormente, que la educación es un derecho humano universal y que cualquier niño debe acceder a una educación de calidad junto con otros niños de su propio barrio y/o contexto social; así mismo tiene el derecho a pertenecer a una comunidad y compartir con sus miembros las distintas experiencias de la vida cotidiana.

En este iniciado siglo XXI, los centros educativos tienen el reto de incluir a todos los alumnos, con o sin necesidades educativas especiales con el objetivo de aumentar y mejorar sus oportunidades de interacción e integración social. Para lograr este objetivo la filosofía de la Educación Inclusiva defiende la participación de cada alumno independientemente de sus necesidades y particularidades.

La inclusión supone la participación activa de los alumnos tanto a nivel académico como social, reduciendo los procesos de exclusión y eliminando las barreras. Esta participación no se dará si no se cumplen los principios y los valores del proceso de inclusión (Arnáiz, 2003) tal y como se ve en la Tabla 1:

- | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Aceptación de la comunidad, los alumnos con discapacidad son miembros bienvenidos y valorados por la comunidad escolar. Todos los alumnos adquirirán aquellas habilidades vocacionales, domésticas, comunitarias o de ocio apropiadas a su edad en cada momento; - La educación basada en los resultados; - La educación intercultural; - La teoría de las inteligencias múltiples; - El aprendizaje constructivista; - El currículum común y diverso; - Enseñanzas prácticas adaptadas; - La mejor evaluación-valoración sobre la actuación del alumno; - La agrupación multiedad y flexible; - El uso de la tecnología en el aula; - Enseñando responsabilidad y a establecer la paz; - Comunidad educativa: incluye a padres, profesores y otros miembros de la comunidad educativa y especialmente a los alumnos. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabla 1. Principios y valores del proceso de inclusión

La Educación Inclusiva implica procesos en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión.

Es fundamental para lograr la inclusión entender la escuela y el aula como comunidad en la que cada persona es un miembro necesario y valioso y tiene una función que desempeñar para apoyar a los demás.

Para todos y cada uno de los alumnos es de vital importancia el logro de habilidades para la vida independiente que faciliten su autonomía personal, la participación en la comunidad y la inserción laboral. El modelo de escuela inclusiva defiende un acceso a la educación de calidad en igualdad de oportunidades; inclusión es calidad.

La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones dentro del centro escolar y entre los centros y sus comunidades. Es un proceso dirigido a responder a las distintas necesidades de todo el alumnado, y a incrementar su participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Por ello es necesario que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir los objetivos (alumnos, familias, profesorado, centros docentes, Administraciones Educativas y, en última instancia, la sociedad en su conjunto).

Evidentemente, el fin de lograr una participación activa de todos en la sociedad no es algo nuevo, sino que se viene desarrollando desde hace años como queda reflejado en el texto:

La tendencia de la política social durante las dos últimas décadas pasadas ha sido fomentar la integración y la participación y luchar contra la exclusión. La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y el disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades (UNESCO, 1994, p. 11).

Para alcanzar una educación más inclusiva es necesario avanzar hacia centros escolares abiertos a la participación de todos: profesorado, alumnado, familia, voluntarios y la comunidad en general (Echeita y otros, 2004).

Los protagonistas de la escuela y la educación son las familias, los profesores y los alumnos, a continuación nos centramos en la participación de cada uno de ellos.

Participación de las familias

Giné (2004), al valorar la Declaración de Salamanca señala algunos aspectos favorables en relación a la inclusión y participación en la comunidad: El incremento del grado de participación de los padres. “Un mayor uso y participación de las personas con discapacidad de los servicios públicos, ocio y culturales” (p. 53).

Tanto la participación de la familia como de la comunidad son aspectos claves para el éxito de una escuela inclusiva junto a la evaluación, la disciplina, etc. En los últimos años, poco a poco se han ido involucrando mucho más las familias en el centro escolar, pero hay que lograr una mayor participación de las mismas e implicar activamente a la comunidad. Para disminuir las desconfianzas entre las familias es útil y valiosa su participación en los centros escolares porque les ayuda a conocerse.

Todos los padres, en general, desean para sus hijos una formación que les permita participar en los diferentes ámbitos de la sociedad y saben que eso no se logra a través de una

educación segregada y/o un currículo diferente, sino por medio de una escuela en la que todos tengan la oportunidad de alcanzar un amplio desarrollo educativo, social y emocional y donde se promueva la justicia, la equidad y el éxito para todos.

Cuando la familia y los miembros de la comunidad se involucran en los centros educativos, los alumnos obtienen mejores resultados. Por tanto, la escuela debe compartir la responsabilidad de todos los alumnos, y facilitar la colaboración entre familias, docentes y alumnos así como la participación de la comunidad.

Como señalan Stainback y Stainback (1999) es importante la participación de la familia y de la comunidad en la escuela y/o actividades extraescolares como otro aspecto más del trabajo hacia la inclusión. Sin embargo, ¿cómo lograr la participación? Hay varias respuestas a esta pregunta:

- Creando redes con la comunidad.
- Ofreciendo una información real y útil.
- A través de un compromiso individual y grupal.
- Desarrollando la confianza.
- Estableciendo buenas relaciones.
- Comprendiendo la cultura, la realidad socioeconómica y cualquier factor influyendo en la participación de la familia y la comunidad.
- Estableciendo relaciones positivas y proyectos de colaboración e intercambio con otras escuelas de la comunidad.

Participación de los profesores

Los equipos directivos deben tener como característica el liderazgo y la capacidad para promover *la participación de toda la comunidad educativa* en el proceso de una enseñanza atenta a la diversidad (Bolívar, 1996). Las prácticas deben apuntar hacia la innovación buscando el apoyo del entorno e instando a los profesores a asumir roles de liderazgo.

Cada escuela debe ser una comunidad colectivamente responsable del éxito o el fracaso de cada alumno. El equipo docente, y no cada profesor, deberá compartir la responsabilidad de la enseñanza impartida a los niños con necesidades educativas especiales. Los profesores deberán invitar a padres y voluntarios a participar de forma activa en la labor de la escuela. Los maestros, sin embargo, desempeñan un papel decisivo como encargados de la gestión del proceso educativo, al prestar apoyo a los niños mediante la utilización de los recursos disponibles tanto en el aula como fuera de ella (Declaración de Salamanca, 1994, punto 37).

Hoy por hoy nos encontramos con barreras culturales y actitudinales por parte de los niños, las familias, los docentes y/o los miembros de la comunidad.

Farell y otros (2007), y Ainscow y West, (2008) señalan que el éxito de la inclusión está ligado al contexto, a los cambios que se pueden producir en el mismo (profesorado, currículo, tipo de alumnado, problemas familiares, sociales ...).

Participación de los alumnos

La inclusión es un proceso en el que todos tienen un rol, por ello, queremos subrayar aquí la importancia de incrementar la participación del alumnado en el mismo.

Autores como Giné (2001, p. 8), señalan algunas de las finalidades de la escuela inclusiva, teniendo en cuenta que va a depender de las características del sistema educativo y, de la sociedad:

- Conceptualizar de forma diferente las necesidades especiales del alumnado.
- Reconocer y valorar las diferencias presentes en el alumnado.
- Procurar la participación de todos los alumnos y alumnas en el currículo, de acuerdo con las características personales de cada uno de ellos.
- Capacitar a la escuela para que pueda dar respuesta a todo el alumnado del sector geográfico asignado.
- Desarrollar la institución a partir de la reflexión compartida y la negociación del profesorado, así como promoviendo su formación
- Buscar vías alternativas e innovadoras para mejorar la práctica en el aula, a partir de la experiencia del profesorado y del trabajo cooperativo.

Como podemos observar se muestra la participación de todos los alumnos como un fin de la escuela inclusiva, sin ella no se alcanza la misma. La UNESCO subraya, asimismo, la necesidad de transformar los sistemas educativos para convertirlos en instrumentos de integración social que permitan la plena participación de los ciudadanos en la vida pública.

Desde los centros educativos se trabaja para que el alumno alcance una verdadera participación en la sociedad, para ello un buen momento y lugar de iniciar esa participación plena es el centro educativo. Todos tienen derecho a la inclusión social, no solo escolar.

Según Blanco (1999, p. 67) son varias las razones que justifican que la respuesta a la diversidad sea un eje central en la toma de decisiones:

facilitar un mayor grado de integración y participación de los alumnos en la dinámica escolar; prevenir la aparición o intensificación de dificultades de aprendizaje derivadas de planteamientos rígidos o excesivamente homogeneizadores; favorecer que los ajustes educativos que puedan requerir determinados alumnos de forma individual sean lo menos numerosos y significativos posibles.

Podemos observar de nuevo como aspecto imprescindible la participación del alumnado.

A lo largo del capítulo, ya hemos indicado que la inclusión en educación significa fundamentalmente participación en y de la comunidad, y que todo ello se llevará a cabo mediante la eliminación de barreras a la presencia, participación y aprendizaje, el aprendizaje interactivo, el aprendizaje colaborativo, proporcionando los apoyos necesarios en cada momento y a todos. En este sentido Blanco (1999, p. 56), nos recuerda “que las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la solidaridad entre todos los alumnos y mejoran la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo”.

La Educación Inclusiva, implica cambiar la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de los centros para dar respuesta a las necesidades educativas de todos de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones.

El Index en su dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Además, en la dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas, intenta asegurar que las actividades en el aula

y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar.

El *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* también señala que “todos los niños deberían ser escuchados, ya que incluso los más pequeños pueden ser muy perspicaces sobre sus intereses y preocupaciones es. (...) Es necesario animar a todos los participantes a que expongan su punto de vista con sinceridad, y no tanto pensando en lo que agrade a los adultos o a otros niños” (p. 28).

Si nos centramos en Comunidades de Aprendizaje, (...) Todas estas personas, que forman una comunidad, participan en un plano de igualdad tanto en la planificación como en la realización y evaluación de las actividades de la comunidad. Participan activamente en las comisiones de trabajo y en los órganos de gestión en los que se toman las decisiones más importantes de la escuela y sobre la educación de los niños y niñas (VV.AA, p. 37).

Asimismo,

(...) es importante que todos los niños y las niñas pasen toda la jornada escolar en el aula con los demás compañeros y compañeras y que, en todo caso, organicemos la enseñanza e introduzcamos los recursos necesarios dentro del aula para que todos los alumnos y alumnas desarrollen al máximo sus capacidades y aprendan (VV.AA, p. 38).

Por tanto, para alcanzar los objetivos planteados en la Educación Inclusiva es necesario, no solo, diseñar un plan de trabajo sino despertar el interés de los alumnos, trabajar conjuntamente con todos los implicados, desarrollar todas sus capacidades, etc. Así, para favorecer la participación de todos los alumnos partiendo de cada uno de ellos, es imprescindible que se produzca un cambio organizativo y metodológico, cuestiones que quedan recogidas en otros capítulos de este libro.

COMUNIDAD EDUCATIVA Y SOCIEDAD INCLUSIVA

La escuela es el paso previo para la plena integración social. La Educación Inclusiva significa eliminar, reducir todas las barreras al aprendizaje, formando parte de un movimiento por una sociedad más justa para todos. La sociedad es diversa; por lo tanto, la escuela de hoy también debe serlo y, por ello, es necesario que el trabajo de padres, profesores y agentes sociales vaya en la misma línea; la sola presencia física del alumno no significa que el centro se convierta en centro inclusivo.

En una comunidad inclusiva, ocupa un lugar muy importante la “escuela inclusiva”. La escuela, como servicio público educativo, “sirve a”, pero también “necesita de” la comunidad social donde se encuentra inserta. La escuela y la sociedad se necesitan mutuamente. Ni la una debe ser una fortaleza cerrada al margen de la comunidad, ni la otra debe dejar de lado la escuela como si fuera un ente que tiene su propia vida sin contactos ni relaciones con su contexto (Mendía, 2007). De acuerdo con esta afirmación, la escuela inclusiva no puede separarse de la sociedad y aquélla debe convertirse en una sociedad inclusiva que dé respuesta a todos sus ciudadanos.

La escuela inclusiva ofrece una educación de calidad a todos los alumnos, crea comunidades que aceptan a cada uno sin tener en cuenta sus características, fortalezas, limitaciones, etc. a la vez que colaboran en la construcción de una sociedad inclusiva. Pero ésta no es una tarea que le corresponde sólo a ella, sino a toda la sociedad. La escuela debe entenderse

como comunidad inclusiva para todos: alumnos, profesores, familia y comunidad social (Parrilla, 2007).

Todos los niños tienen capacidades y potencialidades singulares, por lo que distintas características exigen respuestas diversas. Tienen necesidades no sólo físicas, psíquicas o sensoriales, sino también como consecuencia de situaciones sociales y culturales desfavorecidas o por carencias del propio sistema escolar. Estas respuestas deben venir desde el centro escolar y desde la comunidad, a través de los distintos servicios, programas e instituciones de la misma.

Autores como Booth y Ainscow (1998), abogan por desarrollar un sistema educativo que considere como uno de sus fines el valor que cada miembro de la sociedad tiene para la misma. El objetivo es establecer un sistema basado en tres valores: *aceptación*, *pertenencia* y *sentido de comunidad* (Stainback & Stainback, 1992). Esto significa ser aceptado por todos y tener las habilidades y competencias que hacen de cada uno un miembro activo en la sociedad, lo que implica pertenecer a un contexto con unas características y singularidades que valora a la persona, que asegura la igualdad de oportunidades y que ofrece a cada persona las ayudas y recursos que necesita.

La inclusión supone entre otros aspectos, la participación en la vida académica, social y cultural de la comunidad a la que pertenece la escuela local (Booth, Nes & Stromstad 2003, p. 168).

Ya en 1994 en el “Marco de Acción” de la Declaración de Salamanca se señalaba:

(...) Las escuelas que se centran en el niño son además la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Existe la imperiosa necesidad de cambiar la perspectiva social. Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidades han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial (punto 4).

De acuerdo con esta idea, otros autores han mostrado su opinión. Blanco (1999, p. 55) afirma: “que una de las grandes preocupaciones de la UNESCO es la de transformar los sistemas educativos, para convertirlos en verdaderos instrumentos de integración social que permitan la plena participación de los ciudadanos en la vida pública”.

En sentido parecido Marchesi (2006, p. 7) defiende que: “las escuelas inclusivas son una garantía para que todos los alumnos aprendan a convivir y aprendan a ser”. Añade que una escuela inclusiva debe ponerse al servicio de toda la comunidad y establecer redes de apoyo con otras instituciones, organismos... para lograr auténticas comunidades de aprendizaje.

Como hemos señalado anteriormente, la inclusión educativa va más allá del centro educativo de manera que abarca también el contexto donde se desenvuelve el alumno.

La inclusión es una tarea que compete a toda la sociedad, no sólo a los centros educativos; no es una tarea fácil, pero si se ofrecen los apoyos a cada uno de los miembros de la comunidad educativa y la formación necesaria a los diferentes profesionales que participan en la misma el objetivo se logrará. Para ello, es necesario que los centros educativos y el contexto social asuman el proceso de inclusión, un proceso lento, complejo y propio de cada centro. Se hace efectiva cuando se organizan y planifican diferentes acciones en el nivel escolar, social y comunitario que garantizan la aceptación de las diferencias.

Al igual que la construcción de una escuela inclusiva, la construcción de una comunidad, de una sociedad es un proceso que requiere la actuación intencionada de las “fuerzas

vivas" de una comunidad. Mendía (2007, p. 5) habla de fuerzas vivas de la comunidad cuando se refiere a asociaciones ciudadanas, a las Asociaciones de padres y madres (AMPAS), a los clubs deportivos, los grupos culturales, las organizaciones de consumidores, las asociaciones de tiempo libre, los partidos políticos en sus sedes sociales, los sindicatos, las organizaciones empresariales, las organizaciones de comerciantes, de hosteleros... que deben apoyar a la población para promover una comunidad inclusiva. Sin la implicación de todos ellos no se logrará que la persona sea competente en su comunidad.

La escuela tiene importancia en la medida en que prepara para la vida, para el empleo, para la independencia y para la participación social. Durante su permanencia en ella se van adquiriendo competencias que forman al alumno para la vida y que son útiles a lo largo de la misma. Es decir, el alumno irá adquiriendo, en las diferentes etapas educativas, aprendizajes significativos y funcionales que le permitirán interactuar con el entorno adquiriendo así habilidades para la vida diaria, habilidades sociales, ... que le proporcionará ser lo más autónomo e independiente posible y, en definitiva, una mejor calidad de vida. De acuerdo con Ortiz (2000) "(...) todo el mundo tiene derecho a utilizar los servicios normales de la comunidad y llevar una vida lo más normalizada posible" (p. 6). Son los diferentes contextos (familiar, social, laboral,...) donde la persona interactúa con los demás, se socializa y asume roles sociales, es decir es la sociedad donde se incluye o no. Por consiguiente, el alumno tiene que emplear y utilizar los conocimientos adquiridos no sólo en su ámbito familiar sino también en el social. Debe participar activamente en su entorno con un rol valorado socialmente.

Cada persona tiene sus peculiaridades, capacidades, limitaciones,... y, por ello, teniendo esto en cuenta cada uno de nosotros contribuimos de forma diferente en la sociedad, pero cada uno tenemos un papel único y debemos ser los protagonistas de nuestra propia vida.

Para alcanzar el fin de la inclusión social es necesario hacer un esfuerzo compartido por todos. La responsabilidad del éxito escolar de todos los alumnos recae no sólo en el alumno sino también en sus familias, profesores, compañeros, centros, administraciones educativas y sobre la sociedad en su conjunto, como hemos señalado anteriormente. Cada uno de los miembros de la comunidad educativa, por tanto, tendrá que realizar su propia contribución (Ramos, 2008):

- Familias: colaborar estrechamente y comprometerse con el centro.
- Centros y profesores: construir entornos de aprendizajes ricos, motivadores y exigentes.
- Alumnos: ayuda, apoyo y respeto mutuo.
- Administraciones Educativas: facilitar todos los recursos necesarios y reclamar su compromiso y esfuerzo.
- La sociedad: apoyará al sistema educativo y creará un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida.

Se establece la necesidad de incorporar a la familia y a la comunidad como un apoyo efectivo y fundamental en la construcción y mejoramiento de los procesos educativos y la acción educativa, no como meros espectadores sino como miembros comprometidos e implicados, participando activamente.

Para garantizar la Educación Inclusiva es fundamental una vinculación real con la comunidad: establecer contactos periódicos, redes operativas entre los centros escolares y las comunidades que ayuden a mejorar la comunicación, los recursos, los programas, la comprensión de la diversidad,...

La relación escuela comunidad es imprescindible para el progreso y mejora de ambas. La escuela inclusiva así lo reconoce y, por ello, entre sus objetivos se propone: buscar la co-

ordinación de los distintos agentes y ámbitos implicados en la formación humana; promover el dinamismo y la interacción entre instituciones para que la inclusión escolar sea una realidad en el mundo del trabajo y en la sociedad.

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU corrobora que el objetivo final es “conseguir una sociedad realmente inclusiva: una sociedad mejor para todas las personas”. “Que las personas con discapacidad no sean discriminadas en el empleo, la educación, la salud, el acceso a la justicia, la participación electoral, la cultura, ... y ninguna otra área de la vida, adoptándose, cuando sea necesario, las adaptaciones individuales requeridas”. Señala también que los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad, para ello, adoptarán las medidas pertinentes (Convención de los derechos de las personas con discapacidad, 2006).

La inclusión favorece que todos, alumnos, profesores, padres, comunidad educativa, reconozcan lo diverso y esto empiece a formar parte de la comunidad promoviendo la participación y desarrollando la idea de pertenencia; sin este sentimiento de pertenencia no se alcanza una sociedad inclusiva. Por tanto, este concepto no abarca sólo al ámbito escolar sino que comprende también al ámbito comunitario en el que el alumno se va a desarrollar y va a ser aceptado como ciudadano. Para ello la inclusión promueve el valor de la diversidad, ayuda a reconocer que todos los alumnos tienen puntos fuertes, aumenta el modo de afrontar los desafíos y ofrece a todos los estudiantes un entorno estimulante en el que crecer y aprender, adaptado a cada uno.

Mendía (2007, p. 11), señala que es necesario establecer “un itinerario inclusivo desde la escuela hasta la vida cotidiana, las transiciones de la escuela al trabajo, de un tramo educativo a otro”. De este modo cualquier persona es incluida en el centro escolar y en su propia comunidad, hay un trabajo paralelo y conjunto de cualquiera de las instituciones, asociaciones, entidades implicadas en el proceso.

Pero no basta con formar a los alumnos e implicar a los profesores y padres en el camino hacia la inclusión; también es necesario:

Formar a los comerciantes, dependientes, tenderos de barrio, en el trato de personas con especiales dificultades, como dar apoyo facilitar la vida, respetando su autonomía,... fomentar redes de ayuda mutua entre distintas generaciones; establecer servicios de apoyo social, dinamizar procesos de inclusión educativa en la escuela y pactando sistemas inclusivos, filosofías inclusivas; realizar actuaciones complementarias de la escuela en cuanto a experiencias de los escolares en diversos campos de la vida ciudadana siempre y cuando estas cumplan la función de inclusividad, etc. (Mendía, 2007, p. 11).

Alcanzar la Educación Inclusiva, supone no sólo atender las necesidades de todos sus alumnos sino atender también a las familias e implicar a la comunidad social en el centro educativo y viceversa.

INDEX PARA LA INCLUSIÓN Y LA PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD

Según el Index (Booth y Ainscow, 2002) la Educación Inclusiva conlleva procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades.

El Index para la Inclusión tiene como objetivo implicar a todos los miembros de la comunidad educativa a realizar una autoevaluación para identificar sus fortalezas y debilidades, recoger datos e iniciar así el proceso de inclusión en el centro educativo.

Para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje con un enfoque inclusivo es necesario poner en marcha un proceso de evaluación que comprometan y transforme a todo el centro escolar teniendo en cuenta también su contexto social y geográfico: convivencia democrática compartida por la comunidad social donde se ubica el centro. El centro escolar debe preparar a todos los alumnos para que sean competentes y estén capacitados en la sociedad donde les ha tocado vivir, en su comunidad y barrio. Desde el exterior se debe y puede apoyar al centro escolar para que aumente su capacidad de dar respuesta a la diversidad de su alumnado. Hay que movilizar los recursos de la comunidad para mantener un aprendizaje activo de todo el alumnado.

El Index para la Inclusión, recordamos, se organiza en torno a tres dimensiones interrelacionadas como son: su cultura escolar, su política y sus prácticas. La cultura escolar, en la Dimensión A: CREAR culturas inclusivas hace referencia, entre otros aspectos, a la implicación de la comunidad y sus agentes en el centro educativo. Si nos centramos en la Práctica, y en la Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas, observamos que las prácticas de los centros deben reflejar su cultura y las políticas inclusivas. Para conseguirlo, las actividades de aula y las actividades extraescolares deben permitir la participación activa de todos los alumnos partiendo de sus conocimientos y experiencias. El profesorado debe utilizar los recursos del centro y de la comunidad para lograr y mantener el aprendizaje activo de todos los alumnos.

A través de indicadores presentados en las tres dimensiones que señala el Index se puede evaluar la situación de un centro escolar y/o de sus profesores. Nosotros presentamos a continuación las que hacen referencia a la participación de la comunidad¹⁰ (Tabla II).

Tabla II. *Indicadores*

<p><i>A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ii. ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el profesorado? iii. ¿Están todas las familias bien informadas sobre las políticas y las prácticas escolares? v. ¿Se les da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre el centro? vii. ¿Las familias disponen de una variedad de oportunidades para involucrarse en el centro (desde apoyar en actividades puntuales hasta ayudar en el aula)? ix. ¿Se aprecian de igual manera las distintas contribuciones que las familias pueden hacer al centro? xiv. ¿Todas las familias sienten que sus preocupaciones se toman en serio en el centro? <p><i>A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro</i></p> <ul style="list-style-type: none"> i. ¿El centro implica a las distintas instituciones de la comunidad (entidades locales, asociaciones, colectivos ...) en sus actividades? ii. ¿El centro está implicado en actividades de las instituciones de la comunidad? iii. ¿Los miembros de las instituciones de la comunidad comparten recursos con el profesorado y el alumnado, tales como bibliotecas, aulas, ordenadores ...? iv. ¿Las instituciones de la comunidad participan en el centro de igual manera, independientemente de su clase social, su religión y su raza?

¹⁰ Index para la Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las Escuelas (Booth y Ainscow, 2002).

Tabla II. *Indicadores (Continuación)*

<ul style="list-style-type: none"> v. ¿Se consideran todas las secciones de las instituciones de la comunidad como un recurso para el centro? vi. ¿El profesorado y los miembros del consejo escolar buscan las opiniones de los miembros de la comunidad sobre el centro? vii. ¿Los puntos de vista de los miembros de las instituciones de la comunidad afectan las políticas del centro? viii. ¿Hay una opinión positiva del centro entre las instituciones de la comunidad? ix. ¿Los miembros adultos de los colectivos de nueva inmigración participan en actividades escolares de descubrimiento de las respectivas culturas? <p>A.2.2. <i>El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ii. ¿Se considera el fomento de la colaboración tan importante como la motivación de la independencia o del trabajo individual? viii. ¿Se considera la inclusión como un proceso inacabable de aumento de la participación en vez de cómo un estado de encontrarse dentro o fuera de la escuela? ix. ¿Se entiende la inclusión como un proceso inacabable de aumento de la participación en vez de cómo un estado de encontrarse dentro o fuera de la escuela? x. ¿Todos los miembros del centro toman responsabilidades para hacer que la enseñanza sea más inclusiva? <p>B.1.3. <i>El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad</i></p> <ul style="list-style-type: none"> i. ¿Se motiva a todo el alumnado de la localidad a que asista al centro educativo, independientemente de sus características y necesidades educativas? ii. ¿Se hace público que la inclusión de todo el alumnado de la localidad es un rasgo central del proyecto educativo del centro? <p>B.2.4. <i>El Código de Práctica se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> xi. ¿Los informes de evaluación psicopedagógica y los dictámenes de los alumnos con “necesidades educativas especiales” especifican el apoyo necesario para maximizar su participación en el currículo y en la comunidad? <p>C1.12. <i>Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares</i></p> <ul style="list-style-type: none"> i. ¿Hay en la comunidad una oferta suficientemente amplia de actividades extraescolares para que atraigan el interés de todos los estudiantes? xi. ¿Se da a todos los estudiantes oportunidades para participar en actividades que apoyen y beneficien a las comunidades locales? <p>C.2.2. <i>Se conocen y aprovechan los recursos de la comunidad</i></p> <ul style="list-style-type: none"> i. ¿Hay un registro regularmente actualizado de los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje? ii. ¿Los miembros de las entidades locales contribuyen al Proyecto Educativo del centro? iii. ¿Las familias y otros miembros de la comunidad son utilizados como recursos de apoyo en las aulas? iv. ¿Se utilizan educativamente diferentes profesionales de la comunidad (servicios sociales, juez de paz, policía local, ...)? v. ¿En el centro se involucra a adultos con discapacidad en el apoyo del alumnado? vi. ¿Las personas que trabajan en la zona actúan como tutores para apoyar al alumnado que experimenta dificultades?

Este capítulo ha pretendido acercarnos a la importancia de la participación de todos los implicados en el proceso de inclusión. Es un proceso que incluye a todos los “protagonistas” de la comunidad educativa y conecta la escuela a la comunidad y viceversa.

Como ha quedado reflejado en las páginas anteriores, la escuela debe ser un instrumento de inclusión social que permita la participación de todos en la comunidad/barrio/sociedad. La participación es un factor enriquecedor en el proceso de enseñanza aprendizaje y, a su vez, un factor positivo en el desarrollo humano de las personas.

Intentar mejorar la *calidad de la educación para todos* es el reto principal que afrontan los sistemas educativos en todo el mundo, y para ello es necesario construir una comunidad que permita participar a todos sin tener en cuenta sus características, diferencias, posibilidades o limitaciones, y les prepare para participar plenamente en la sociedad.

Hoy por hoy, nos seguimos preguntando ¿dónde está el mayor obstáculo en el proceso de inclusión? En la participación, en las características del centro escolar, del currículo, del entorno social, en la colaboración familia - escuela, en la política, la cultura, la comunidad, en las circunstancias personales del alumno, ... Dejamos abierta la pregunta para que el lector la responda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1999). Tendiéndole la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. En M. A. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, (pp. 1-19). Salamanca: Amarú.
- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Notas y referencias bibliográficas. Extraído el 9 Diciembre de 2008 desde http://www.google.cl/search?hl=es&q=mel+ainscow&btnG=Buscar&meta=lr%3Dlang_es
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorando las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Arnáiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Educación en el 2000*, Mayo, 15-18.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Blanco, R. (1999). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. "Hacia una Escuela para Todos y con Todos". *Boletín 48*. Santiago, Chile. Extraído el 10 de Octubre de 2008 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116194s.pdf#page=54>
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. Educación para todos. *Revista PREALC 1*, julio, 174-177. Extraído el 15 de Octubre de 2008 desde http://www.oei.es/docentes/articulos/docentes_desarrollo_escuelas_inclusivas_blanco.pdf
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. Extraído el 20 de Diciembre de 2008 desde http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1_htm.htm
- Bolívar, A. (1996). *Cultura Escolar y Cambio Curricular*. Granada: Universidad de Granada. Extraído el 8 de Febrero de 2009 desde <http://www.mecd.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/bolivar3>
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds.). (1998). *From Them To Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002, 2ªed). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE [Traducción al castellano de A. L. López, D. Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. consorcio.educacion.inclusiva@uam.es].

- Booth, T. (1996). A perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 87-99.
- Booth, T. (2000). *Inclusion in Education, Executive summaries, Education for All 2000 Assessment, International Consultative forum on Education, Executive summaries. Education for All*, (pp. 43-50). Paris: UNESCO.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. CSIE: Bristol, UK [Traducción y adaptación al castellano de F. González-Gil, M. Gómez-Vela y C. Jenaro. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Universidad de Salamanca].
- Booth, T., Nes, K. & Stromstad, M. (Eds.) (2003). *Developing inclusive teacher education*. Londres: Routledge Falmer.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Delors, J. (1996). *Informe de la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI. "La Educación Encierra un Tesoro"*. Ediciones UNESCO.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. A. Verdugo y F. Jordán de Urriés (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*, (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2001). Claves e indicios para la valoración de la política de integración/inclusión en España. En M. A. Verdugo y F. Jordán (Coords.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*, (pp. 161-175). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y otros (2004). Escuelas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 49-80.
- Elboj Saso, C. (2005). *Comunidades de aprendizaje: Educar desde la Igualdad de Diferencias*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Farell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstreaming schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 131-146.
- Fernández Batanero, J. M. (2000). Tejiendo una tela de araña entre todos los alumnos: un currículum para la diversidad. *Agenda Académica*, 7 (1), 17-26.
- Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Gallego, C. (2005). Algunas claves para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Escuela Española*, 13, 10-12.
- Giné, C. (2001). Inclusión y Sistema Educativo. *III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Extraído el 8 de Febrero de 2009 desde <http://campus.usal.es/~inico/actividades/ponenciasuruguay.htm>
- Giné, C. (2004). La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva desde Cataluña. En G. Echeita y M. A. Verdugo, *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*, (pp. 49-55). Salamanca: Publicaciones INICO.
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York, 13 de diciembre de 2006 (BOE núm. 96, 21 de abril de 2008).
- Marchesi, A. (2006). *Escuelas inclusivas: una apuesta por la calidad de la enseñanza*. III Seminario Nacional de Formação de Gestores e Educadores. *Ensaio Pedagógicos*. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Brasília. Extraído el 20 de Febrero de 2009 desde <http://porta.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>
- Marchioni, M. (1989). *Planificación social y organización de la comunidad*. Madrid: Popular.

- Mendia, R. (2007). De una escuela inclusiva a una sociedad inclusiva. El papel de la administración local. Extraído el 20 de Febrero de 2009 desde http://web.mac.com/rmendia/mendia/Conferencias_files/sociedad%20inclusiva.pdf
- ONU (2006). Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Extraído el 20 de Julio de 2008 desde: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>
- Ortiz, M. C. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 31(1) 5-11.
- Parrilla, A. (2007). El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos. *Perspectiva CEP*, 14, 17-31.
- Pearpoint, J. & Forest, M. (1992). Foreword. In: S. Stainbach, & W. Stainbach, (Eds.). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating Learning for All Students*, (pp. XV-XVIII). Baltimore: Paul Brookes.
- Ramos, J. L. (2008). Reformas, investigación, innovación y calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1-12.
- Stainback, S & Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Students*. Baltimore: P. Brookes Publishing.
- Stainback, S. y Stainback, W. (Eds.) (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2002). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Extraído el 18 de Octubre de 2008 desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001283/128346s.pdf#128347>
- VV.AA. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graò.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

ATENCIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS INTERCULTURALES

MARÍA GABRIELA MARÍN ARIAS¹
Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica

La educación intercultural es un cambio de actitud con respecto a los otros que nos ayuda a repensar y reconstruir nuestra propia cultura y a deconstruir el currículum oculto de los prejuicios y racismos transmitidos de padres a hijos y de madres a hijas.

(Salinas, 2003, p.31)

INTRODUCCIÓN

En la actualidad nuestros sistemas educativos se enfrentan a un reto de excepcional magnitud, la procurada uniformidad que daba sentido a la organización pedagógica se ve agitada por una inimaginable diversidad cultural que se hace presente al interior de los centros educativos, producto de un masivo fenómeno de inmigración que sacude nuestros contextos geográficos de todas las latitudes. Dicha situación trae consecuentemente la confluencia de diversidad de etnias y culturas en un mismo ambiente escolar, aspecto que se define en la amplia gama de concepciones, valores, hábitos, costumbres y formas de responder a la enseñanza, que se concretizan en la cotidianeidad del aula.

Es así como el profesorado se ve expuesto a una mayor complejidad en la entrega de la docencia, que redundará en la necesidad de buscar elementos que le permitan interpretar las diferencias personales como una fuente de enriquecimiento común. Esta necesidad debe abrir la posibilidad de ofrecer propuestas creativas de mediación a través de innovadoras situaciones de aprendizaje y estrategias didácticas, de diversificar el currículo, la evaluación y los recursos didácticos y, ante todo, de asumir un proceso de auto reflexión con respecto a sus propias actitudes docentes y a los valores que se transmiten en el aula, todo a partir del aprendizaje colaborativo. Estas formas de mediación se reflejarán en el contexto educativo inmediato con el desarrollo de actitudes de respeto y de aceptación en sus alumnos y, especialmente en la disposición de reconstruir significados colectivos.

De ahí la necesidad de que la educación intercultural se constituya en una respuesta acertada ante tal reto, fomentando el respeto por la diversidad y atendiendo de manera paralela la propuesta realizada en el Marco de Acción Dakar Educación para Todos: “fomentar políticas de educación para todos en el marco de una actividad sectorial sostenible y bien in-

¹ Sabanilla de Montes de Oca. Escuela de Ciencias de la Educación, Apartado 474-2050, San José (Costa Rica). mmarin43@gmail.com

tegrada, que esté explícitamente vinculada con la eliminación de la pobreza y las estrategias de desarrollo” (UNESCO, 2000, p. 8 ii)

Es preciso entonces, impregnar todas las áreas de funcionamiento profesionales, desde el ámbito del trabajo colaborativo, en aras de lograr que la convivencia diaria sea un instrumento que permita el aprendizaje y el enriquecimiento mutuo en y para la diversidad.

INTERCULTURALIDAD DESDE SU CONCEPTO

Hablar de interculturalidad nos remite a un concepto bastante complejo que de manera reciente se ha visto abordado en artículos y otras publicaciones; la mayoría de éstas se encuentran orientadas al ámbito educativo, lo que refleja la tendencia en cuanto al estado de la cuestión.

Algunos autores argumentan que tal situación es producto, en parte, de la escasa conciencia que existe en la sociedad en torno a la existencia de diferentes culturas dentro de un país, culturas que, de hecho, cuentan con procesos socio históricos particulares y diferentes entre sí.

Para Alsina (2003, Definición del concepto): “la interculturalidad describe una relación entre culturas. Aunque, de hecho, hablar de relación intercultural es una redundancia, quizás necesaria, porque *la interculturalidad implica, por definición, interacción*”.

Partiendo de esa idea, se puede decir que la interculturalidad supone una relación respetuosa entre culturas, en la cual se definen formas de convivencia entre los diferentes actores, que como afirma Zúñiga (s/f), implican el reconocimiento de una diversidad cultural.

No obstante, también es preciso recalcar la importancia de que la interculturalidad no debe ser percibida como una simple tolerancia, sino que debe trascender esta concepción para ser asumida como el reconocimiento de aprender del que es diferente a cada persona y de la riqueza que se encuentra implícita en la misma diversidad que conforma el grupo social, en el entendido de que la naturaleza misma del mundo del que integramos parte se encuentra constituida por infinidad de diferencias lingüísticas, religiosas, políticas, sociales económicas, personales y culturales, entre otras.

Muñoz (2002), por su parte, anota que la interculturalidad implica un diálogo respetuoso y equilibrado entre dos culturas, se opone rotundamente a la posición integracionista y apuesta por la posibilidad de reforzar la autonomía cultural.

La interculturalidad de acuerdo a Castro (2003), debe tender a estrechar las condiciones de igualdad, permitiendo una participación real de los distintos sectores que conforman la sociedad.

Hablar de interculturalidad nos conduce de manera precisa a reconocer en la sociedad el derecho a la diversidad, a la incorporación de todas las personas, en especial de aquellas que históricamente han sido segregadas y por ende a la lucha constante contra todas aquellas formas de exclusión, discriminación y desigualdad que condicionan las relaciones sociales. Este planteamiento debe permitirnos asumir una visión crítica frente a los modelos educativos vigentes, transformándose en una alternativa para el reconocimiento de la diversidad.

Ahora bien, es justamente, esta convergencia de las diferencias humanas la que nos remite al concepto de diversidad, en este sentido Meléndez argumenta:

La diversidad responde a un concepto universal, bajo el que se ampara la idea de que los seres humanos solemos diferir en muchos aspectos personales y culturales (...). Por lo

que en primer lugar, no podemos ser forzados a seguir estándares de comportamiento y, en segundo lugar, tales diferencias- lejos de incitar a una organización jerárquica de unos grupos humanos sobre otros- más bien reconoce que, equitativamente todas las identidades VALEN (2003, p. 23).

La diversidad es inherente al ser humano, todas las personas somos diversas en tanto pertenecemos a diferentes grupos con sus correspondientes características. Desde esta perspectiva puede afirmarse que la diversidad cultural se desprende de las ideas anteriormente expuestas, reconociendo en ésta la composición de sociedades cada vez más complejas y heterogéneas, constituidas por diversos grupos poblacionales, lo cual justamente induce a un encuentro de éstos, de sus relaciones sociales, económicas y culturales además de los factores que las condicionan; aspectos que suelen mezclarse provocando una dinámica de relaciones particulares que demanda, en especial al sistema educativo, una respuesta efectiva.

Por otra parte, es preciso aclarar que la atención a la diversidad no es un principio ideológico reciente, es un asunto que se ha hecho presente durante las últimas décadas del siglo XX y que se evidencia en los esfuerzos realizados por establecer políticas y prácticas educativas tendientes a diversificar y flexibilizar la oferta educativa, aspectos que se concretan en el currículo, la mediación pedagógica, la oferta educativa y los recursos tanto humanos como materiales y que demandan el compromiso de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Tales planteamientos exigen una serie de desafíos importantes para el sistema educativo, uno de los cuales supone el desarrollo de un sistema estructurado que pueda hacer frente a las necesidades de los alumnos, y que deviene precisamente en la conformación de un modelo inclusivo.

Dentro de este contexto debe aclararse que: “...la inclusión se define como un concepto ideológico que aspira a que todos los habitantes de un país puedan ejercer sus derechos y gozar de una vida con calidad, accediendo equitativamente al espacio de las oportunidades” (Meléndez, 2004, citado en Meléndez, 2005).

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Situándonos en la realidad particular, se debe considerar que muchos países pertenecientes a los diversos continentes han ido acogiendo a personas de diferentes nacionalidades, producto en gran parte del fenómeno de las migraciones, por lo que en un mismo país suele convergir una considerable diversidad de lenguas, nacionalidades y culturas.

Comúnmente, las poblaciones migrantes llegan con el objetivo de obtener mejores opciones laborales y, por consiguiente, una mejor remuneración; así, llegan a establecerse y a conformar nuevas familias, cuyos niños y jóvenes demandan atención escolar.

No obstante, de manera lamentable, estas familias se han visto expuestas a situaciones de pobreza, generadas por el tipo de trabajo que desempeñan (lo que a su vez se relaciona con el grado de cualificación que poseen), junto a otras condiciones concatenadas como salarios por debajo de lo estipulado por la ley, ocupaciones eventuales, permanencia migratoria de ilegal en muchas de las ocasiones. A esto se suman situaciones de desigualdad e iniquidad en lo referente al acceso a una serie de servicios, entre los que se encuentra el espacio a la educación, aunado al hecho de adaptarse al idioma y cultura predominantes, generando tensión psicológica y sentimientos de fracaso personal.

De cara a esta situación, la sociedad de acogida está obligada a asumir un rol más diligente y crítico, constituyéndose en la responsable de buscar los mecanismos que induzcan a valorar la diferencia y la emancipación evitando por consiguiente la exclusión de estos grupos minoritarios.

En el marco de la interculturalidad, la educación, instrumento utilizado históricamente para la transmisión de saberes y de contenidos y el desarrollo del conocimiento, debe asumir un papel preponderante al convertirse en la herramienta que permita potenciar y valorar la diversidad como una fuente de enriquecimiento común para todos, en el que la población estudiantil se beneficie del conocimiento e interacción con distintas culturas. Es justamente de este planteamiento que se desprende el reto propuesto al sistema educativo a finales del siglo XX y principios del siglo XXI a través de los principales foros internacionales, en los cuales se proclama brindar oportunidades de acceso a la educación a la totalidad de la población, a fin de lograr una Educación para Todos; reto del cual como sociedad somos partícipes.

En este sentido, la educación intercultural según Arnaiz (2002) va destinada no sólo a las minorías diferentes, sino al conjunto de la población, tanto a los niños y niñas como a la población adulta, a las familias y a la sociedad. En términos generales, ha de llegar a ser una realidad socio-pedagógica que afecte a toda la comunidad, tanto en el ámbito formal como no formal.

Por lo tanto, el proceso educativo deberá fundamentarse y desarrollarse acorde con la vida de las diferentes colectividades que conforman el contexto social, colocándose éste en el eje de la planificación curricular; con el objetivo de que la educación propicie la formación de grupos sociales con identidad propia y en condiciones de transformar y desarrollar su realidad en los campos económico, social y político.

Para Aguado (1998) citado en Arias, Garza, González, Lago y León, (2006, p.41) la educación intercultural constituye un

...enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención formal e informal, holístico, integrado, configurado de todas las dimensiones del proceso educativo, en orden de lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencias interculturales.

La filosofía que subyace a la educación intercultural de acuerdo con Arnaiz (2002) es la de la Pedagogía Crítica, que se centra en el conocimiento, la reflexión y la acción (praxis) como base para el cambio social; en el sentido de que el planteamiento de dicha pedagogía alude a una propuesta de enseñanza que insta a los educandos a cuestionar y promover una conciencia crítica, desarrollando una mayor capacidad de enfrentar las diferentes realidades y sus respectivas maneras de abordarlas. Tales planteamientos nos conducen a asumir que la educación intercultural deberá trascender los principios democráticos de la justicia social, no limitándose a integrar o añadir contenidos en algunas áreas curriculares o a programar actividades para días especiales. Por el contrario, todo el currículum debe estar impregnado y abierto a la diversidad.

De igual forma, la autora enfatiza en el hecho de que los planteamientos interculturales no van dirigidos exclusivamente a los alumnos y alumnas inmigrantes y extranjeros, sino a todo el estudiantado. Esto sugiere que las diferencias se enmarcan en diversos contextos, entre los que se cuentan la lengua, la cultura, la religión, el género, la discapacidad, el estado socioeconómico, el marco geográfico, así como diferentes intereses y estilos de aprendizaje, entre otros.

Los principales fines que se plantea la Educación Intercultural de acuerdo con Arnáiz son los siguientes:

a) Respecto a la población inmigrante.

- Acercar a los inmigrantes al conocimiento de la sociedad de acogida, de sus instituciones, de los sindicatos y asociaciones de ayuda a este colectivo, es decir, ofrecer instrumentos de defensa contra la discriminación si la hubiere.
- Mantener su identidad cultural estableciendo una ayuda compensatoria en cuanto a su idioma, religión, tradiciones y cultura, para que no se produzca la pérdida de ésta y consecuentemente de sus referentes.
- Conseguir la igualdad de derechos al trabajo, a tener una vivienda digna y a poder establecer residencia.
- Igualar las oportunidades académicas y sociales de los niños de los diferentes grupos étnicos con el fin de que aumente su competencia en la escuela y no se produzca el tan acostumbrado abandono y fracaso escolar existente en este colectivo.

b) Respecto al conjunto de la población (mayoritaria-minoritaria)

- Conseguir la igualdad de oportunidades efectivas para todos los hombres, pertenezcan o no a la misma cultura.
- Llegar al entendimiento y aceptación de la diversidad cultural a través de desarrollar en el alumno un progresivo interés hacia el conocimiento y comprensión de las diferentes personas de otras culturas que conviven en el mismo espacio, para llegar a considerar esta diversidad como elemento enriquecedor de la sociedad. Esto se puede realizar a través del estudio de la evolución histórica de los países que conforman la cultura minoritaria y de las relaciones que mantienen con la mayoritaria.
- Apoyar el pluralismo cultural existente en las sociedades como un elemento enriquecedor y un bien en sí para las mismas.
- Desarrollar en los alumnos el interés por otros grupos humanos con los que conviven, familiarizándolos con las características de estos otros grupos, lo que favorecerá la lucha contra la discriminación.
- Educar en valores y actitudes, destrezas intelectuales, sociales y afectivas para permitir al estudiante situarse en la sociedad que le ha tocado y tocará vivir, en una sociedad caracterizada por la multiculturalidad.

Tomado de Arnáiz (2002, p. 6)

El planteamiento anteriormente expuesto sugiere un cambio cualitativo en la concepción de escuela que ha permeado a la sociedad a lo largo de los años; implica trascender del concepto tradicional -fundamentado en la normalización y estandarización- a una organización más dinámica y proactiva, convocando el concurso de los elementos que se disponen alrededor de ésta. Como bien advierte Pérez Gómez (1998):

[...] concebir el aula como un foro abierto y democrático de debate, contraste y recreación de las diferentes perspectivas presentes con mayor o menor implantación en la comunidad multicultural.[...] Esta tarea tan digna y tan compleja: facilitar a cada individuo su proceso singular de construcción de su identidad subjetiva, de recreación de la cultura, requiere de atención cercana y constante en un espacio social de intercambios experimentales y alternativos, de vivencias compartidas y contrastes intelectuales, difícilmente sustituibles. (citado en Ruiz, 2003, p. 135)

Esta nueva concepción de escuela, que retoma de manera explícita la influencia que ejerce el centro educativo en la formación de los educandos, alude a la necesidad imperiosa de abrir espacios donde los alumnos puedan dar sentido, interpretar, contextualizar, criticar y confrontar los insumos que se les brinda. Exige, de manera consecuente, que la organización escolar y también ciertos componentes del centro educativo, deban modificarse, ya que, según Millán (s/f), modulan la educación y son parte del currículo oculto. Dichos componentes son:

- el uso del lenguaje en el aula
- las relaciones y clasificaciones que se hacen
- las prácticas y las metodologías
- los estilos de enseñanza
- la imagen que el centro ha creado y que tiene en la comunidad educativa.

Entender esta propuesta implica comprender que a pesar de que en el centro educativo confluye población infantil o adolescente cuyas edades, características y evoluciones son un tanto análogas, también cuentan con historias de vida y repertorios de aprendizaje particulares, por lo que, tal y como explica Millán (s/f), una escuela que eduque para la interculturalidad deberá partir del análisis del contexto, conocer las culturas presentes, el nivel económico, condiciones de vida y movilidad de la población. Le corresponde también precisar un conocimiento de la realidad social, de tal forma que se puedan problematizar los contenidos y analizar desde diferentes perspectivas culturales los conceptos sociales, sin que prevalezca un punto de vista sobre otro, es decir, que permita llevar a los educandos a entender el mundo desde diversas "lecturas culturales" y conducirlos a la reflexión de su propia visión.

Un centro educativo que determine sus funciones bajo el accionar de la educación intercultural deberá fomentar actitudes de cooperación que impliquen la construcción de normas morales comunes y consensuadas, de igual forma le incumbe procurar acciones que le permitan a su comunidad escolar convivir bajo una cultura de respeto, trascender de la simple tolerancia a un reconocimiento activo de la otredad, estableciendo sus prioridades así como las barreras que limitan o impiden la consecución de las mismas, en pocas palabras, significa adoptar un proyecto educativo que facilite el desarrollo personal de todos y todas.

En este sentido favorece replantearse una serie de preguntas cuyas respuestas pueden ser determinantes, tales como:

- ¿Qué rasgos deben preservarse y enseñarse a todos los alumnos?
- ¿Son rasgos de la cultura del país de origen, de la cultura de los emigrantes en el país receptor, de la cultura de los padres y las madres o de la cultura de los hijos?
- ¿Se puede afirmar que existe una cultura homogénea en un grupo étnico determinado?
- ¿Se puede renunciar a hacer juicios de valor sobre determinadas prácticas culturales que son contrarias a los derechos humanos?
- ¿Qué decir de las normas de una cultura minoritaria que sirven para mantener el dominio de un grupo sobre otro?
- ¿Qué valores y normas de la cultura mayoritaria son útiles e incluso necesarias, para que los alumnos de otras culturas consigan superar la marginación social y económica? (Arnáiz, 2002, p. 11).

EL CURRÍCULO

Un sistema educativo que se precie de desarrollar este tipo de educación deberá favorecer uno de los elementos más importantes dentro de estas líneas de acción: el currículo, sustituyendo la concepción tradicional de atención a las necesidades de los grupos más vulnerables por un enfoque de educación para la convivencia. Es entonces cuando debe valorarse como un primer aspecto la pertinencia cultural del currículo entre los miembros del contexto escolar, con respecto a sus raíces históricas sociales y a los valores culturales propios de las comunidades, de forma tal que los sistemas educacionales centren sus esfuerzos en incentivar la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los educandos.

Conforme con lo propuesto por Marchesi y Martín (1998), citado en Arnáiz (2002, p. 9) el currículo es un planteamiento que no consiste en “hacer posible que los alumnos diferentes accedan al currículo, sino volver a pensar el currículo para asegurar una mayor igualdad entre todos ellos y el respeto a sus características propias”. De acuerdo con esta autora, un currículo abierto a la diversidad del estudiantado no solamente ofrece a cada una de las personas lo que necesita de acuerdo con sus capacidades, su cultura o sexo. Ni tampoco incorpora alguna unidad didáctica relacionada con las distintas etnias, la igualdad social o el papel de la mujer. Es un currículo que trasciende tales aspectos para evolucionar en un planteamiento que interpela al estudiantado para que aprendan quiénes son los otros, y que debe incluir en su conjunto y en cada uno de sus elementos, la sensibilidad hacia las diferencias que hay en la escuela; lo que se traduce de manera paralela en la adquisición de competencias sociales que permean la convivencia humana.

Tal y como lo apunta Salinas (2003) el hecho de problematizar y contextualizar los contenidos y el analizarlos desde diferentes lecturas culturales ayudará a definir una perspectiva transversal que impregna todo el currículo.

Desde esta perspectiva, el rol del grupo profesional deberá ser consecuente con los planteamientos anteriormente expuestos, por lo que su quehacer educativo deberá trascender el papel tradicional que comúnmente ha desempeñado para poder expandir sus funciones a otras en las cuales asegure el éxito del estudiantado y establezca un mayor vínculo con las necesidades, características y aspiraciones de las personas que conforman la comunidad escolar.

Por lo tanto, uno de los pilares sobre los cuales corresponde fundamentarse la aplicación de la educación intercultural lo constituye la formación de educadores, tanto en su formación inicial como a lo largo de su ejercicio profesional. En este sentido, como señala Meléndez: “Los educadores deben empoderarse de su capacidad de mediar efectiva y afectivamente en la enseñanza de cada uno de esos estudiantes, virtud que todos pueden fortalecer creando una identidad pedagógica mutua y propia” (2003, p.77). Al educador le corresponde instaurarse como un profesional con amplio conocimiento de la realidad, formado con una sólida preparación humanística que le permita atender a educandos de diferentes culturas, valorar sus necesidades y establecer estrategias para responder adecuadamente a éstas, potenciar la reflexión y especialmente, establecerse como un sujeto que facilite la reconstrucción social de los significados; situaciones para las cuales deberán brindársele las herramientas pedagógicas que le permitan desarrollar su práctica educativa de la manera más idónea posible.

Aunado a dichos aspectos, deberá procurarse la elaboración de material de apoyo al cuerpo docente, material que en primera instancia ofrezca la oportunidad de vincularlos con los objetivos y propuestas de la educación intercultural, pero que de manera análoga les brinde la oportunidad de adentrarse en estrategias metodológicas, situaciones de aprendiza-

je que desarrollan la autonomía e interacción y experiencias prácticas que se han llevado a cabo en otros contextos con resultados exitosos.

A continuación se exponen algunas orientaciones, algunas de ellas producto de la revisión bibliográfica de diversos autores,² que pueden ser utilizadas como referentes en la labor que realiza el docente en la planificación didáctica:

- Valorar la condición en que se atiende la diversidad en el centro educativo, desde la perspectiva del grado de conciencia de las identidades culturales que confluyen en éste y del grado de presencia de éstas.
- Buscar el equilibrio entre el derecho a la diferencia y la igualdad de oportunidades.
- Transformar cualitativamente el currículo acercando sus contenidos y actividades a la cultura de sus estudiantes, proyecto que deberá ser construido entre todos.
- Reconocer activa y explícitamente los valores culturales de los diferentes grupos difundiendo a través de diferentes programas.
- Conocer la realidad de la población estudiantil, tanto en lo que respecta a intereses, forma de vida, vivencias, como a saber “diagnosticar” sus necesidades para poder partir de sus propias experiencias en la intervención educativa.
- Introducir en el currículo escolar contenidos de las diferentes culturas.
- Diseñar actividades motivadoras y gratificantes que promuevan el desarrollo de proyectos colectivos que coadyuven a transferir los aprendizajes a situaciones reales.
- Promover el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos propiciando la adquisición de competencias sociales a fin de mejorar las relaciones de convivencia.
- Utilizar gran variedad de métodos y estrategias didácticas que estimulen la interacción y el intercambio respetuoso, que confluyan en proyectos de índole colectiva.
- Revisar la actitud con la que educandos y profesionales trabajan el conocimiento y los distintos significados individuales y colectivos, así como la concepción de atención a la diversidad a la que se atiende.
- Diversificar las propuestas evaluativas contemplando diversas opciones como la autoevaluación y la coevaluación entre compañeros.
- Potenciar además de los conocimientos instrumentales que se requieren para el nivel, la evaluación de los conocimientos propios de la cultura originaria que el estudiante y la estudiante poseen.
- Procurar una organización flexible del ambiente de aula así como de los agrupamientos de los estudiantes en función de las situaciones de aprendizaje.
- Adaptar los tiempos tomando como referencia los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.
- Analizar los materiales y libros de texto que se utilizan con el objeto de establecer la concepción de diversidad cultural implícita.
- Elaborar, utilizar o adecuar materiales apropiados para el estudiantado.
- Favorecer la creación de centros de recursos y documentación que propicien el conocimiento de las culturas existentes en el centro educativo.

2 Citifuentes, A. y Olalla, Hernández, C. , G., García, J., Gutiérrez, S., Márquez, M. y Padua, D.

- Promover la participación de las familias al interior de las escuelas, ya sea en asociaciones de padres, juntas escolares, gestores de proyectos o como monitores o asistentes en las actividades que se desarrollan al interior de cada lugar.
- Impulsar la creación de redes de apoyo al interior del centro educativo entre los profesionales y los educandos procurando la resolución colectiva de los problemas.
- Fomentar vínculos de interacción con entes de la comunidad de forma que se les facilite la creación de redes comunitarias, con el consiguiente beneficio de los recursos.

Finalmente, pero no por eso menos importante, se argumenta acerca de la necesidad de formar docentes que complementen su actividad formadora-capacitadora con la investigación, en el entendido de que dicha actividad deberá darse desde varias perspectivas:

- una investigación fundamentada en la participación de la comunidad, en una consulta permanente a la memoria histórica social, cultural o lingüística de los sujetos que asisten en el día a día a los centros educativos;
- en como la escuela interactúa y moldea lo que la comunidad estudiantil aporta y,
- en última instancia, desde la perspectiva de los insumos que los grupos de profesionales van a requerir para procurar mantenerse actualizados y enfrentar de manera creativa y organizada los retos profesionales que plantea el Foro Mundial sobre la Educación en su proclama del Marco de Acción Dakar Educación para Todos (UNESCO, 2000).

En síntesis, se trata de reflexionar acerca del modelo de sociedad y de persona que se pretende formar en el siglo XXI, y del compromiso que todos y cada uno de nosotros debe asumir a fin de dar respuesta a las demandas planteadas por la UNESCO a los países para antes del año 2015.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, R. (2003). *La comunicación intercultural*. Extraído el 18 de agosto de 2008 desde http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=54
- Arias, M., Garza, T., González, L., Lago, J. y León, A. (2006). *Los saberes de la experiencia: un acercamiento crítico a la educación intercultural y bilingüe*. México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Arnáiz, P. (2002). *La integración de las minorías étnicas: Hacia una educación intercultural*. Extraído el 29 de noviembre de 2008 desde http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Pilar_Arnaiz_S_nchez.pdf
- Castro, L. (2003). *Cuadernos interculturales, volumen 1*, número 1, 1-2. Extraído el 18 de agosto de 2008 desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/552/55210103.pdf>
- Citifuentes, A. y Olalla, G. (2003). *La escolarización del alumno inmigrante: propuestas para la formación inicial de los maestros*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional y XX Jornadas de Universidades y Educación Especial, Barcelona.
- Hernández, C. (2003). *Educación Primaria: estrategias de intervención en contextos multiculturales*. Extraído el 10 de setiembre de 2008 desde <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/tamariz.pdf#page=71>.
- García, J. (s/f.). *La inclusión escolar desde la práctica intercultural*. Consejería de Educación de la región de Murcia. España. Extraído el 29 de noviembre de 2008 desde <http://www>.

- telefonica.net/web2/efjuancarlos/LA%20INCLUSION%20ESCOLAR%20DESDE%20LA%20INTERCULTURALIDAD.pdf.
- Gutiérrez, S. (2003). *La planificación curricular en relación con la diversidad en contextos con problemática sociocultural*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional y XX Jornadas de Universidades y Educación Especial, Barcelona.
- Márquez, M. y Padua, D. (2003). *La llegada del alumnado inmigrante a las aulas almerienses: reflexiones para replantearnos el sentido de la escuela ante la diversidad sociocultural*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional y XX Jornadas de Universidades y Educación Especial, Barcelona.
- Meléndez, L. (2003). *La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual*. Colombia: GLARP.
- Meléndez, L. (2005). *La Educación Especial en Costa Rica. Fundamentos y Evolución*. Costa Rica: EUNED.
- Milán, G. (s/f). *Interculturalidad y etnoeducación*. Extraído el 18 de agosto de 2008 desde <http://redderedes.upn.mx/2areunion/lupemillan.htm>
- Muñoz, H. (2002). *Educación escolar indígena en México: desde el indigenismo a la interculturalidad institucional*. México: UNESCO.
- Ruiz, C. (2003). *Educación Intercultural. Una visión crítica de la cultura*. España: Octaedro
- Salinas, J. (2003). *La Interculturalidad en el centro educativo*. Trabajo presentado en el Seminario de Educación Compensatoria en IES, Murcia.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Extraído el 5 de enero de 2008 desde http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/Marco_accion_Dakar.d
- Zúñiga, M. (s/f.). *IV Foro Virtual- Inclusión Social, Interculturalidad y Educación*. Extraído el 15 de febrero de 2008 desde <http://www.etniasdecolombia.org/pdf/foro%20politicas%20educativas.pdf>

PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

ANA IGLESIAS RODRÍGUEZ¹
E. U. de Educación y Turismo - INICO

INTRODUCCIÓN

La función principal que pretenden lograr los centros escolares inclusivos es crear una base sólida que permita a todos los que forman parte de dicha comunidad (padres, alumnos, profesores, voluntarios, familiares, instituciones, asociaciones, ...) responder de forma competente y actualizada a los problemas y situaciones constantes a los que tienen que enfrentarse cada día.

Todo este proceso está íntimamente relacionado con los cuatro pilares básicos de la educación que la UNESCO estableció en 1996 (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser) y que ahora, también, forman parte del Sistema Educativo Español: la Ley Orgánica de Educación (LOE)². Los cambios que se están produciendo suponen para la sociedad actual una transformación generalizada en todos sus ámbitos dirigida al desarrollo integral de todas las personas así como a la adquisición y desarrollo de habilidades, actitudes y estrategias que posibiliten una verdadera realización y desarrollo personal, un auténtico ejercicio de la ciudadanía activa y una inclusión social real.

Esta transformación sólo se logrará si los centros cuentan con una autonomía pedagógica y organizativa que les permita adecuarse a las características del alumnado y del contexto social de cada centro educativo, tal y como está ocurriendo ya en muchos países incluido España.

Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la LOE y en las normas que la desarrollen.

Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro.

Las Administraciones educativas favorecerán la autonomía de los centros de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados.

Los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que

¹ E.U. de Educación y Turismo de Ávila (Universidad de Salamanca). C/ Madrigal de las Altas Torres, 3. 05003 Ávila (España). anaiglesias@usal.es

² Ley Orgánica 2/2003, de 3 de Mayo, de Educación (LOE).

establezcan las Administraciones educativas, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las Administraciones educativas.

Cuando estas experimentaciones, planes de trabajo o formas de organización puedan afectar a la obtención de títulos académicos o profesionales, deberán ser autorizados expresamente por el gobierno (LOE, Capítulo II "Autonomía de los centros", art. 120, p. 988).

En este sentido, un aspecto que cobra especial importancia es la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y, sobre todo, de las familias en la educación de sus hijos. Este es un elemento crucial para lograr el éxito escolar y la eliminación de conflictos con independencia de la procedencia, clase social, etnia, estatus económico y/o genérico, ... de las personas implicadas en su desarrollo. En definitiva, este es el fin último de la Educación Inclusiva: "[...] crear sistemas educativos que permitan el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos [...]" (48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, 2008, p. 23).

Sin duda alguna, uno de los criterios clave para valorar la calidad educativa es el tratamiento de la diversidad desde un planteamiento inclusivo. Desde un punto de vista legislativo, la Educación Inclusiva empieza a cobrar importancia en España con la Ley Orgánica de Educación (LOE) pero no lo suficiente como para derribar obstáculos y barreras para el aprendizaje del alumnado, intentando que todo él alcance sus máximas cotas de desarrollo personal, social y, si llega el caso, profesional.

Todos somos responsables de que estas acciones se lleven a cabo fehacientemente y, sólo se conseguirá si la Educación Inclusiva se convierte en referente fundamental en el quehacer diario. Si bien es cierto que se trata de una filosofía de vida, también podemos afirmar que con ella se refuerzan valores como la equidad, la solidaridad y la igualdad de oportunidades poniendo un énfasis especial en la atención a la diversidad de los alumnos y el tratamiento de las dificultades de aprendizaje.

Este objetivo prioritario para todos, obliga a reforzar y a ampliar las distintas formas de tratamiento de la diversidad, mediante la actualización de objetivos y trayectorias, la incorporación de otras nuevas, la planificación, organización y coordinación de la educación, con el fin de lograr la máxima eficacia y eficiencia de los sistemas educativos, fin último de la Educación para Todos.

PLANIFICACIÓN, ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Dentro del sistema escolar, la organización puede ser entendida como la disposición adecuada y ordenada de un conjunto de elementos (personas, grupos, órganos, cosas) que actúan como un medio dinámico y para la acción con el fin de llevar a cabo de la forma más eficaz posible determinados objetivos comunes. Cuanto más compleja sea la entidad, más necesaria es la ordenación y disposición de sus elementos y factores intervinientes en la obtención de una meta común puesto que en las organizaciones confluyen una gran cantidad de intereses y respuestas tanto internas como externas (aspiraciones del contexto próximo, derecho a la participación como concreción del derecho a la educación, ...). Si realmente se aspira a que esta organización se oriente hacia la gestión de calidad y la excelencia debemos partir de las necesidades personales de los ciudadanos y de las necesidades sociales del territorio (García Hoz y Medina, 1987; Gairín, 2004), puesto que si un centro no tiene entidad ni identidad propia, difícilmente podrá establecer relaciones con su entorno de forma sistemática y coherente con sus fines. En todo caso, se establecerían intervenciones puntuales, individuales, paralelas, extraordinarias, complementarias, ..., pero nunca relaciones entre el

centro y la comunidad sino de un profesor con otro, un grupo con otro, asignaturas entre sí o de unos padres con otros (San Fabián Maroto, 1996, pp. 195-215). Así pues, y según establecen dichos autores, la organización supone:

- La existencia de diversos factores o elementos (personales, materiales, funcionales, de gobierno) que realizan actividades específicas integradas en una misma unidad funcional.
- Una unidad o totalidad, que se deriva del hecho de que tales factores o elementos se conectan entre sí en función de determinados objetivos comunes que han sido planificados.
- Un carácter totalmente práctico, instrumental.

Desde un punto de vista educativo, la organización escolar en el centro es considerada como un microsistema en interacción con el medio, que se enfrenta con los problemas de ordenación de esos elementos para el cumplimiento de los objetivos específicos propios de la institución. "Organización escolar es la ordenación de los distintos elementos de la escuela para que todos ellos concurren adecuadamente a la educación de los alumnos" (García Hoz, 1985, p. 23).

La organización supone asumir procesos de cambio e innovación cuyos resultados serán positivos si confluyen factores personales relacionados con la motivación, la actitud, los conocimientos, las condiciones mínimas e incentivación (Gairín y Darder, 2000). Asimismo, obtener buenos resultados y, por lo tanto, alcanzar la calidad educativa va a depender del diseño que se ponga en práctica, el cual está íntimamente relacionado con los procesos de planificación (macro y micro) de la acción educativa, el compromiso y permanencia en un propósito firme y de alto potencial educativo, la selección de contenidos formativos valiosos y una buena organización de los recursos (Zabalza, 1999).

Conseguir organizaciones más abiertas y flexibles exige la instauración y promoción de la colaboración interna y externa sobre el propio de la competencia, que tradicionalmente ha potenciado el aislamiento del profesorado. Supone, al respecto, un cambio cultural importante al asumir, explícita o implícitamente, un conjunto de consideraciones que tienen que ver con la concepción que se tenga de cómo funciona la realidad, con los valores educativos que se asumen y con las prioridades que se establecen (Gairín, 2000).

La planificación, por su parte, permite el análisis y la predicción de las variables que intervienen en el sistema escolar con el fin de obtener los mejores resultados posibles a partir de los recursos que se le asignan. En definitiva, se trata de una actividad administrativa cuyo objetivo prioritario es facilitar la toma de decisiones, proponer alternativas, ofrecer medios de realización y las posibles consecuencias de las decisiones previamente adoptadas.

La finalidad de la planificación es ofrecer orientaciones que determinen las acciones a llevar a cabo en función de las diferentes situaciones que puedan presentarse.

La organización y la planificación no son tareas que deban realizarse de manera automática y mecánica, puesto que en ellas interviene de forma directa la capacidad personal, la destreza y la habilidad del director. Como indica Gulick (citado en García Hoz y Medina, 1987) "dirigir no es tanto mandar cuanto incluir en la mente de los que están organizados el deseo y la voluntad de conjugar sus esfuerzos en un objetivo común" (p. 45).

Junto a la organización y planificación juega un papel importante la coordinación siendo considerada ésta, como el conjunto de reglas o disciplinas que coordinan los medios necesarios para obtener unos resultados del modo más eficaz y con la mayor economía de medios (García Hoz y Medina, 1987). La coordinación se puede obtener por dos vías: mediante

la organización (asignación de tareas interrelacionadas a partir de una línea jerárquica) y mediante la identificación de los miembros de la organización a partir de los objetivos que se pretenden alcanzar (autocoordinación).

Mediante la coordinación se relacionan de forma armónica todos los aspectos previamente establecidos en la organización, facilitando con ello su buen funcionamiento y la posibilidad de alcanzar el éxito. Una buena coordinación distribuye las tareas de tal modo que cada persona desempeña su función de forma adecuada y siempre en relación con las tareas de los demás. Cada uno de sus miembros tiene en cuenta el trabajo de los otros y cada uno asume su propia responsabilidad en el desempeño del mismo caminando siempre hacia la consecución de un objetivo común y compartido.

El gran reto de la coordinación es lograr equilibrar sus dos principios básicos. Por un lado, la capacidad de distribuir el trabajo; y, por otro, la asignación de funciones a órganos especializados. Si se logra este equilibrio, se puede conseguir que todos los órganos y servicios se dirijan hacia una misma finalidad sin menoscabo de las tareas específicas que cada uno de sus miembros ha de realizar.

Podemos intuir, pues, que para que los centros ofrezcan una verdadera calidad y equidad de la enseñanza, hagan efectivo el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación, requerirían previamente tener una adecuada planificación, organización y coordinación de la misma; máxime si queremos cumplir con una de sus premisas principales como es la inclusión educativa.

Esta tarea no es fácil pero tampoco imposible. Requiere, principalmente, un cambio de mentalidad, la asunción de una nueva filosofía de trabajo, voluntad personal, una gran dosis de entusiasmo y un cambio importante en la planificación, organización y coordinación de los Proyectos Educativos de los Centros.

EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS

Los sistemas educativos actuales se enfrentan a un gran reto: cómo favorecer la inclusión. La UNESCO (2001) expresa que, internacionalmente, la educación inclusiva se considera cada vez más como una reforma que responde a la diversidad entre todos los estudiantes cuyo objetivo es la eliminación de los procesos de exclusión de la educación que son una consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad (Vitello y Mithaug, 1998).

Autores como Ainscow, Hopkins, West, Echeíta, Duk, llevan desde los años ochenta trabajando sobre una misma iniciativa denominada "Mejorar la calidad de la educación para todos" (IQU EA –Improving the Quality of Education for All-) cuya finalidad principal es encontrar la manera de promover el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad. Las características básicas que presenta este enfoque sobre la mejora escolar son las siguientes (Ainscow, 2005, 2001, pp. 2-3):

- Desarrollo de la enseñanza y aprendizaje, mediante la creación de condiciones dentro de las escuelas para gestionar el cambio con éxito.
- Mejora escolar llevada a cabo desde las escuelas, centrándose en áreas que se consideran puntos de prioridad.
- Recogida y engranaje de pruebas para estimular el pensamiento y la acción, y para evaluar el progreso.

- Y, colaboración entre colegas de escuelas asociadas y con los asesores, para disponer de un amplio abanico de recursos y expertos en apoyo a las mejoras en todas las escuelas participantes.

Al mismo tiempo, en el proyecto *Improving the Quality of Education for All (IQUEA)* cabe destacar una serie de principios a tener en cuenta a la hora de desarrollar fórmulas de trabajo que favorezcan la mejora escolar (Ainscow, 2001, p. 167): a) El perfeccionamiento de la escuela es un proceso que se centra en el incremento de la calidad del aprendizaje de los alumnos; b) La visión de la escuela debe contemplar a todos los miembros de la comunidad escolar como personas que aprenden y, al mismo tiempo, como contribuyentes a su mejora; c) La escuela considerará las presiones externas a favor del cambio como oportunidades importantes para asegurar sus prioridades internas; d) La escuela tratará de desarrollar estructuras y crear unas condiciones que estimulen la colaboración y conduzcan a la potenciación de individuos y grupos; y, e) La escuela procurará promover la visión de que la investigación y la supervisión y evaluación de la calidad son responsabilidades compartidas por todo el profesorado.

Promover el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad mediante un sistema de calidad exige tal y como establece Pérez Juste (2001, p. 20):

- La implicación de todo el personal de la organización, con los elementos añadidos de reconocimiento, motivación, formación, promoción, sentido de pertenencia ..., en definitiva, por medio de la satisfacción en el puesto de trabajo.
- La extensión a todos los elementos, tanto aquellos que pueden considerarse críticos para la producción del bien o servicio cuanto a aquellos otros que facilitan la eficacia y la eficiencia en su producción.
- Su aplicación a todos los momentos del proceso, desde su conceptualización y diseño a su prestación y seguimiento, pasando por su elaboración/desarrollo.

Esto significa que para lograr un planteamiento educativo integral es necesario tener una meta lo suficientemente amplia para, por un lado, acoger todas y cada una de las actuaciones que se lleven a cabo en las aulas y en el centro; por otro lado, que estas actuaciones se puedan incorporar en un proyecto común, coherente, planificado, organizado y bien coordinado; y, por último, que todo ello esté adecuado a las características de los educandos, logrando lo que algunos autores denominan "personalización" (llevar a cada persona a ser lo que sus características le permitan ser aunando los elementos personales con los planteamientos comunes). Todo ello debería quedar plasmado en un Proyecto Educativo en el que quede patente el compromiso, el acuerdo y la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa; y donde, como dice Jh. D. Wilson (1992) la calidad del profesor reside en su "capacidad de saber proporcionar [...] a cada uno de los alumnos el currículo más adecuado y acomodar a las necesidades individuales lo que ha de ser aprendido" (p. 11).

Poner en práctica una educación de calidad para todos implica un cambio de mentalidad, la asunción de una filosofía de trabajo diferente en la que juegan un papel muy importante los responsables de la misma. Lograr una educación de calidad exige a todos los que en ella se involucran, compromiso, cooperación, un proyecto común, la capacidad de trabajar en equipo para alcanzar unas metas comunes, una formación adecuada para conseguir una participación eficaz, ... Es decir, la educación será de calidad (Pérez Juste, 1997, p. 29):

- Si la acción formativa es perfectiva, esto es, si consiste en mejorar a la persona, no en envilecerla, degradarla o manipularla.
- Si forma a la persona toda.

- Si tal formación se concreta en una finalidad tal que permita llegar a la unidad de vida, lo que exige dar sentido, unificar y armonizar las intervenciones de mejora de todos y cada uno de los educadores.
- Si la formación tiene en cuenta la diversidad, la individualidad, acomodándose a las peculiaridades de cada educando.

En síntesis, la calidad de la educación sólo se alcanzará si se dispone de un Proyecto Educativo que cuente con el suficiente apoyo, respaldo y compromiso de la comunidad educativa. Asimismo, la planificación y organización de dicha educación de calidad deberá contar, al menos, con los siguientes criterios (EFQM, 1995): a) Liderazgo, entendido como el comportamiento y la actuación de los dirigentes y de todos los responsables, encaminado a conducir el centro escolar hacia la gestión de calidad; b) Política y estrategia, que se refiere a la misión, valores y dirección estratégica, así como al modo en que se implantan los proyectos de la organización; c) Gestión del personal, centrado en la forma en que la institución utiliza al máximo el potencial de su personal para lograr una mejora continua; d) Recursos, referido a la gestión, uso y conservación de los medios materiales al servicio de las funciones de la organización; y, e) Procesos, criterio centrado en la forma en que se identifican, gestionan, revisan y mejoran los procesos de las actividades del centro educativo.

ORGANIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE MEJORA DE LOS CENTROS

Poner en práctica procesos de mejora en los centros escolares supone asumir cambios y realizar modificaciones en los contenidos, en los métodos, en las estructuras y estrategias, a partir de un enfoque común que tenga en cuenta a todos los miembros de la comunidad (profesores, padres, alumnos, voluntarios, Administración, ...). En este proceso, son los equipos docentes y los miembros de la comunidad educativa quienes deben asumir esta responsabilidad partiendo de su propia experiencia para definir los problemas y hacer propuestas de mejora que permitan dar respuesta a los mismos. Esto exige reflexionar acerca de cómo transformar los sistemas educativos y los planes de estudio con el fin de que respondan a la diversidad de los alumnos al mismo tiempo que se trata de conseguir que los docentes y los discentes asuman con un talante positivo dicha diversidad considerándola un enriquecimiento personal y contextual.

Lograr una educación más inclusiva implica que los planes de estudio incorporen en su estructura algunos elementos de cambio como los siguientes (UNESCO, 2003, p. 17):

1. Objetivos comunes amplios definidos para todos los alumnos, que abarcan los conocimientos, las competencias y los valores que deben adquirirse.
2. Una estructura flexible que facilita ajustarse a la diversidad y dar oportunidades diversas de efectuar prácticas y obtener resultados en cuanto a contenidos, métodos y nivel de participación.
3. Evaluación de los resultados basada en los progresos de cada alumno.
4. El reconocimiento de la diversidad cultural, religiosa y lingüística de los alumnos.
5. Y, unos contenidos, unos conocimientos y unas competencias que corresponden al contexto de los alumnos.

Además, exige la cooperación de todos los implicados en el proceso y un cambio de actitudes que posibilite la mejora continua del trabajo y la calidad educativa en cualquiera de los aspectos que se estén tratando y trabajando en ese momento. Mejorando el proceso,

se alcanza la satisfacción tanto individual como colectiva y por ende, una mayor eficacia en la consecución de los objetivos previamente establecidos.

Son muchos los programas de mejora de la escuela que se han puesto en funcionamiento en los últimos veinte años, siendo los que mayor éxito y los que más influencia han tenido los siguientes (Murillo, 2003): el Halton Project (Stoll y Fink, 1992) en Canadá, el Accelerated Schools Project (Levin, 1993), las iniciativas enmarcadas en la línea de Reestructuración escolar (Elmore, 1990) en Estados Unidos, el proyecto Improving the Quality of Education For All (IQUA) (Ainscow, Southworth y West, 1994; Hopkins y West, 1994), así como el denominado Schools Make a Difference (Teddlie y Stringfield, 1993; Myers, 1996); y el proyecto Success for All (Slavin et al., 1996).

Alma Harris (citada en Murillo, 2003, p. 11), profesora de la Universidad de Nottingham, teniendo en cuenta las aportaciones arrojadas por las experiencias exitosas anteriormente citadas, resume en cinco, los elementos que caracterizan a los mejores programas:

1. Tener una visión de futuro de la escuela compartida por todo el centro y reconfirmada de forma regular a lo largo del proceso de mejora.
2. Asumir un nuevo concepto de liderazgo extenso, en el que se compartan las responsabilidades, la toma de decisiones necesarias y asuman los riesgos consecuentes.
3. Ajustar los programas al contexto.
4. Centrarse en los logros específicos de los alumnos, puesto que la clave del éxito de un programa está en los avances de los alumnos en el terreno académico, personal y social más que en la innovación por sí misma.
5. Tener un enfoque multinivel. Es decir, fomentar procesos de cambio en el nivel de la escuela entera, en el del profesor y en el nivel del aula.

Como podemos observar, alcanzar la calidad educativa requiere, como indica Peralta Ortiz (2001, p. 77), transformar la cultura profesional de los centros escolares en una nueva cultura que permita la reflexión colectiva y la discusión permanente de los principios que guían la práctica. Veámoslo de forma más detallada.

Transformando las escuelas en organizaciones eficaces e inteligentes

Transformar las escuelas en organizaciones eficaces e inteligentes implica no sólo un cambio de metodología sino y, sobre todo, un cambio de mentalidad por parte de todas las personas implicadas en la comunidad educativa. Para que esta transformación se lleve a cabo de manera adecuada es preciso establecer una dinámica de trabajo en equipo, emplear técnicas de grupo eficaces, crear una atmósfera participativa y un entorno adecuado y, utilizar los instrumentos y las técnicas precisas.

El empleo de técnicas e instrumentos es fundamental para poder tener una percepción de la realidad lo más objetiva posible y para poder recoger, analizar e interpretar los datos relevantes de forma sistemática y reflexiva con el fin de planificar mejoras e implantar innovaciones en los centros escolares. Estos instrumentos, a su vez, actúan como un medio de gestión de los centros escolares para crear un clima profesional adecuado que permita una mejora progresiva de los centros.

A continuación, presentamos algunos de los instrumentos que se están empleando con mayor frecuencia en los procesos de cambio en los que se encuentran inmersos algunos centros escolares, orientados todos ellos hacia lo que unos denominan "Mejora de la Escuela";

otros, "Calidad Total" y unos pocos más, "Educación Inclusiva" mediante la aplicación del denominado "Index for Inclusion o Índice para la Inclusión".

Así tenemos, por ejemplo, que en el proceso de Mejora de la Escuela, se siguen básicamente, tres fases (Murillo, 2003, p. 15):

1. **Iniciación.** Con esta primera fase, se trata de lograr el compromiso y la implicación de la comunidad educativa así como organizar cómo va a ser el proceso de transformación. No existe una relación de tareas necesarias para iniciar el proceso, pero sí se consideran importantes las siguientes:
 - Decisión de iniciar el cambio.
 - Revisión o diagnóstico del estado actual del centro, que determinará las áreas necesarias de mejora.
 - Exploración de opciones, que desembocará en la selección del área de mejora.
 - Y, planificación del proceso, con la elaboración de un proyecto de mejora.

Para que esta fase resulte exitosa es importante que se tenga una idea muy clara del qué, el para qué y el cómo del cambio, así como que estén perfectamente explicitadas las diferentes responsabilidades. A su vez, ha de haber una iniciativa activa para emprender el proceso y para mantenerlo vivo en momentos de crisis; ha de ser una innovación de calidad; y, por último, ha de estar ligada a un programa o a una necesidad del contexto.

2. **Desarrollo.** En esta fase, se pone en práctica el proceso de mejora. En ella influyen las características del cambio, las condiciones internas de la escuela y la presión y apoyo externos. Actividades clave en esta fase de desarrollo son realizar planes de acción, desarrollar y sostener el compromiso hacia el proyecto, comprobar periódicamente el progreso y superar los problemas.
3. **Institucionalización.** Es la fase en la que la innovación y el cambio dejan de ser considerados como algo nuevo y se convierten en la forma "habitual" de hacer las cosas en un centro. Las actividades clave para asegurar el éxito en esta fase son:
 - Asegurar que el cambio se incorpora a las estructuras, organización y recursos de la escuela.
 - Eliminar prácticas rivales o contradictorias.
 - Establecer vínculos permanentes con otros esfuerzos, con el currículo y con la enseñanza en el aula.
 - Asegurar la participación en la escuela y en el área local.
 - Y, tener un elenco adecuado de profesionales que faciliten el cambio y/o profesores-asesores para la formación de las destrezas necesarias.

Por su parte, en el proceso de Calidad Total, tienden a emplear el Ciclo de Deming o método PDCA (Planificar-Hacer-Comprobar-Actuar), considerado como la herramienta básica en la implementación de la gestión de la Calidad Total (Peralta, 2001).

Consiste en aplicar un proceso que se realiza mediante una acción cíclica que consta de cuatro fases fundamentales: Planificar, Efectuar o hacer, Verificar y comprobar y Actuar. Este proceso cíclico incluye a su vez evaluación, planificación y verificación sistemáticas.

La fase Plan. Evaluación y Planificación. Pretende lograr mediante un plan previo de actuación la mejora de la calidad educativa. Este plan debe partir del conocimiento previo de la situación objeto de estudio y del grado de consecución de los objetivos planteados con anterioridad. Esta fase es imprescindible para que se puedan llevar a cabo las demás y cuenta con los siguientes elementos básicos: a) Identificación de los temas que son necesarios mejorar; b) Selección de los mismos por consenso en función de unos criterios prioritarios previamente-

te establecidos; c) Definición y temporalización de los objetivos que se pretenden alcanzar; d) Recogida, análisis y conocimiento de la situación actual y comparación con la situación deseada; e) Identificación y determinación de los aspectos que pueden influir en el problema y detección de las causas reales que lo están ocasionando; y, f) Establecimiento de medidas de mejora que faciliten las soluciones de los problemas detectados.

La fase Do. Momento de la Acción. Consiste en aplicar los pasos especificados en la fase anterior. Es decir:

1. Comprobar si las soluciones propuestas requieren una formación previa de las personas implicadas para poderlas aplicar y, en su caso, hacer posible esta formación.
2. Aplicar las medidas correctivas o soluciones previstas y verificar que se aplican en la forma que se han diseñado.
3. Introducir modificaciones si el resultado de las medidas correctivas no es positivo.
4. Anotación y registro del trabajo realizado y de los resultados obtenidos.

La fase Check. Verificación. Consiste en validar todo lo preparado en la fase Do mediante dos acciones fundamentales: la primera, consiste en realizar una comparación con la situación anterior e iniciar el proceso con el fin de examinar la eficacia de las medidas correctivas utilizando los mismos parámetros de valoración; y, mediante la segunda acción, se someten a consideración los efectos positivos conseguidos, comprobando si se derivan de las medidas correctivas o modificaciones adoptadas.

La fase Act. Normalización. Llevar a la práctica los cambios pertinentes si los resultados obtenidos en la fase anterior indican que el proceso de mejora es viable. En caso contrario, comenzar un nuevo ciclo modificando el plan o corrigiéndolo.

En síntesis, la aplicación del ciclo implica un modo de proceder que constituye el fundamento de la Calidad Total:

- Analiza y toma en consideración datos y hechos.
- Se centra en pocas prioridades.
- Investiga causas.
- Se orienta a la prevención de los problemas.
- Subraya la preparación y la planificación antes que la acción.
- Toma como prioridad el centrarse en el problema antes que en los resultados del proceso.

Finalmente, prestaremos una especial atención al último de los instrumentos mencionados al inicio de este apartado, el "Index for Inclusion o Índice para la Inclusión", basado en un marco teórico fundado en pruebas procedentes de dos cuerpos principales de conocimiento. El primero, utiliza las pruebas de investigación de las que se dispone en relación con los procesos que facilitan la participación de alumnos que hubieran sido excluidos o marginados con anterioridad; y, el segundo, se basa en pruebas recientes relativas a los procesos eficaces de mejora de la escuela (Ainscow, 2001).

El índice (también llamado así) pretende estimular a todos los miembros de la comunidad escolar a colaborar en la revisión y desarrollo de áreas de política y de práctica con respecto a una serie de "dimensiones e indicadores".

El objetivo del Index, dice Ainscow, consiste en ayudar a las escuelas a determinar en qué lugar están con respecto a la inclusión y la exclusión, con el fin de hacer avanzar el pen-

samiento y la práctica. En este sentido, se ocupa de los procesos de desarrollo de la escuela y del profesorado así como también tiene en cuenta los factores contextuales más generales que casi con total seguridad van a influir en el trabajo de las escuelas.

El denominado Index for Inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva (Booth y Ainscow, 2005) es un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una Educación Inclusiva en los centros escolares, teniendo en cuenta el punto de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad.

Su objetivo prioritario es mejorar los logros educativos mediante prácticas inclusivas y construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro.

Su uso requiere un proceso de auto-evaluación de los centros educativos atendiendo a tres dimensiones: la cultura, la política y las prácticas de una Educación Inclusiva.

Con la dimensión Crear Culturas Inclusivas se pretende crear una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado como eje fundamental para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Trata de desarrollar valores inclusivos compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias que se transmitan a los nuevos miembros del centro educativo. Esta primera dimensión cuenta con dos secciones: 1) Construir comunidad; y, 2) Establecer valores inclusivos.

La segunda dimensión, Elaborar Políticas Inclusivas, trata de asegurar la inclusión plenamente en el desarrollo del centro educativo, para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Esta dimensión, entiende el "apoyo" como aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Como la dimensión anterior, también cuenta con dos secciones: 1) Desarrollar una escuela para todos; y, 2) Organizar el apoyo para atender a la diversidad.

La tercera y última dimensión, Desarrollar Prácticas Inclusivas, busca que las prácticas del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares. Pretende asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares alienten la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera de la escuela; que la docencia y los apoyos se integren para "orquestrar" el aprendizaje y la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación; y que el personal movilice recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos. Cuenta, a su vez, con dos secciones: 1) Orquestrar el proceso de aprendizaje; y, 2) Movilizar recursos.

El proceso de trabajo con el Index implica un ciclo de actividades que se utilizan para revisar y desarrollar las políticas y las prácticas vigentes. El alcance y la duración de este proceso evolutivo varían de una escuela a otra. Un ciclo suele abarcar cinco fases o etapas (Ainscow, 2005; Booth y Ainscow, 2005):

1. Fase 1: Inicio del proceso del Index. Esta fase consiste en informar a las personas interesadas en el uso del mismo acerca de qué es el Index, cuáles son los principios en los que se basa y cómo debe ser utilizado así como qué va a suponer para el centro comprometerse en su utilización y para todos aquellos que se impliquen en el proceso de mejora escolar. Conviene contar con un grupo coordinador de todo el proceso y, dentro de este, con un facilitador externo que actúe como "amigo crítico" (podría ser un profesor de la Universidad, por ejemplo) cuyas funciones serán asistir a las re-

uniones de planificación, ayudar a recoger datos de evolución y estar preparado para cuestionar las premisas que se planteen.

2. Fase 2: Análisis del centro educativo. Esta fase supone recoger información acerca de las “dimensiones e indicadores”. Su objetivo es recoger pruebas que ayuden a determinar el momento concreto en el que se encuentra la escuela y, en función de ello, decidir qué aspectos habría que desarrollar.
3. Fase 3: Elaboración de un plan de mejora inclusivo, que refleje los objetivos inclusivos y las prioridades particulares identificadas en la fase anterior.
4. Fase 4. Implementación de los aspectos susceptibles de mejora, tratando de mantener plenamente implicado a todo el mundo, teniendo ideas claras acerca de la finalidad que se quiere conseguir, estando dispuestos a escuchar las ideas de los demás y acomodándose a ellas, juzgando cuándo pueden impulsar las cosas, cuándo deben cambiar el plan y cuándo dar tiempo y dejar espacio a los compañeros para que exploren otras vías y orientando al profesorado cuando trate de participar y contribuir en la actividad de mejora.
5. Fase 5: Evaluación del proceso del Index. Se evalúa el progreso del proceso inclusivo en relación con el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas

Las tres dimensiones están expresadas en cuarenta y cinco indicadores y el significado de cada uno de ellos es aclarado mediante una serie de preguntas. Los indicadores son expresiones de aspiraciones inclusivas que permiten hacer comparaciones con las estructuras que operan en la escuela y, en función de ello, establecer prioridades de desarrollo. Las preguntas garantizan que los materiales puedan poner a prueba la filosofía de cualquier centro, con independencia de su nivel de desarrollo. Finalmente, las dimensiones, los indicadores y las preguntas, proporcionan una información que se va ampliando de forma progresiva para orientar el conocimiento del estado actual de la escuela y poder plantear posibilidades futuras.

Experiencias de escuelas en proceso de cambio escolar

Los centros que llevan a cabo experiencias orientadas a lograr una verdadera Educación para Todos, trabajan en una línea muy similar en cuanto a objetivos y desarrollo de todo el proceso. Cuentan con proyectos de transformación de centros formativos para la eliminación de conflictos, fracaso escolar y optimización del aprendizaje, apostando por el diálogo y la igualdad en todo el proceso docente. No es fácil, pues, cambiar usos y costumbres, así como estructuras sociales.

En muchos centros, se contempla esta filosofía de trabajo como una moda pasajera y no se aprecia el esfuerzo que están realizando compañeros de profesión al asumir retos muchas veces difíciles de alcanzar. La Educación Inclusiva involucra de forma determinante a toda la comunidad educativa y a la sociedad en su conjunto. De ahí su dificultad y también su atractivo.

No todos los centros implementan los mismos recursos. Es obvio que cada uno de ellos ha de contar con la realidad social en la que se encuentra ubicado y con los recursos previos de que dispone. Algunos, funcionan como verdaderas cooperativas de trabajo. Todos y cada uno de sus miembros, ya sean docentes, administrativos, voluntarios, alumnado, madres y padres, etc., participan de forma activa y decidida. Se implican al máximo. Otros, por el contrario, están en sus inicios y presentan algunas discrepancias en cuanto a la forma de funcionamiento. También surgen obstáculos importantes en la “fase de transformación” de

un centro docente en un centro de orientación inclusiva. Existe un cierto temor a perder el control del proceso educativo, lo que en definitiva señala un escepticismo sobre este tipo de experiencias.

Por lo tanto, hay que ofrecer más información a los centros docentes, preparar seminarios y talleres, investigar sobre las nuevas formas de educación que nos plantean los retos de este siglo y animar, por ende, a participar activamente en un proceso que comprometa a la sociedad entera.

En general, los centros que se han animado a participar en este tipo de experiencias, coinciden en que la mejor forma de afrontar la complejidad que conlleva poner en práctica la inclusión educativa es tener claras dos ideas básicas: la primera, querer avanzar hacia una escuela inclusiva capaz de educar a todos los alumnos sin necesidad de separarlos según sus diferencias y, la segunda, ser conscientes de que para poder avanzar es necesario instaurar procesos de cambio y mejora en la escuela como institución.

Asimismo, en las escuelas, se reconoce que para animar a realizar ciertos cambios es necesario, a su vez, renovar aspectos de la propia organización y hacer modificaciones en su estructura o en su funcionamiento (VV.AA., 2009; Álvarez, Heras y Pertiñez, 2009; Trabal, 2009; Doménech, 2009; Parés y Juliá, 2009; Huguet, 2006; Echeíta, 2004, 2008; Ainscow, Howes, Farrell y Frankham, 2004; Font i Roura, 2004; Parrilla, 2004; Alonso y Rodríguez, 2004; Durán y Miquel, 2003; Murillo, 2003; Marín y Soler, 2002; Fink y Stoll, 2000; Casanova, 1998; y Castells y Font, 1998). Estos cambios suelen partir de los siguientes principios básicos:

1. *La participación de todos* los que forman parte de la comunidad educativa.
2. *Las expectativas positivas* hacia el nuevo proyecto que se está abordando.
3. *Enseñanza y aprendizaje interactivo*. Los grupos interactivos consisten en organizar el aula de manera que haya pequeños grupos heterogéneos de 4 ó 5 alumnos que, en colaboración, resuelvan tareas de clase con la supervisión de una persona adulta (familiar, voluntario, etc.) que está dentro del grupo. La tarea del profesor es la coordinación de la clase.
4. *El apoyo a los profesores*, de manera que se sientan atendidos, apoyados, escuchados y valorados.
5. *Formación compartida*. Entendida la formación como una necesidad permanente y colectiva, responsabilidad de cada una de las personas que trabajan en la escuela. Una cultura que necesita lugares de reflexión colectiva para poder: formarse conjuntamente, adquirir estrategias de reflexión para mejorar la acción educativa, incorporar el punto de vista del experto y compartir ideas, ...
6. *Grupos flexibles*. Este planteamiento posibilita tener en cuenta tanto la edad de los alumnos como su ritmo de aprendizaje e intereses. Es decir, su proceso de formación y su rendimiento. Permite, a su vez, que los grupos de alumnos no sean tan estables como suelen serlo y que el profesorado sea diferente en función de las tareas que haya que llevar a cabo. El profesor tutor debe efectuar el seguimiento de un grupo, aunque intervengan diferentes profesores en el desarrollo del proceso de enseñanza.
7. *Grupos de apoyo entre docentes*. Este método de trabajo es una excelente forma de afrontar las dificultades, la incertidumbre y los retos que la atención a la diversidad plantea en los centros. Son una modalidad de apoyo interno a la escuela gestionada y articulada desde su interior, lo que supone abrirse a los procesos de escucha y ayuda informal. Suponen un ciclo completo de ayuda o resolución de problemas. Apor-

tan un modelo de análisis, estudio y seguimiento colaborativo de los problemas que van formulando los compañeros. Un grupo de apoyo entre profesores, puede definirse como un grupo de tres o cuatro profesores que, partiendo de unos presupuestos y una metodología colaborativa, participan en el análisis y búsqueda de soluciones a los problemas que compañeros suyos, individual y voluntariamente, les plantean (Parrilla, 2004).

CONCLUSIÓN

Los sistemas educativos de todo el mundo deben hacer frente al desafío de ofrecer una educación efectiva para todos los niños, jóvenes y adultos y se enfrentan a un reto común: lograr una educación de calidad y equitativa para todos los educandos.

Forjar sistemas educativos más inclusivos exige el compromiso de todos los actores sociales y un análisis profundo de las prácticas educativas, así como de otros aspectos curriculares como la planificación, la organización y la coordinación, elementos esenciales para poder atender las necesidades de todos los alumnos al mismo tiempo que esa educación es pertinente, equitativa y efectiva. O como indican Verdugo y Parrilla (2009):

[...] en todo proceso de inclusión educativa y social son elementos esenciales de éxito una buena planificación, un desarrollo sostenido y apoyado y una evaluación, interna y externa, continuas. La planificación educativa exige definir las prioridades, difundirlas públicamente, especificar los procesos y comprometer avances progresivos. El desarrollo sostenido exige apoyar y acompañar a los procesos de cambio planificados garantizando el soporte y mantenimiento de los mismos más allá de su inicio. La evaluación ha de dirigirse a constatar los avances y las dificultades encontradas, y de sus resultados deben extraerse estrategias complementarias o diferentes que mejoren los procesos de planificación y desarrollo [...] (p. 16).

En los procesos de transformación de centros en escuelas más inclusivas juegan un papel imprescindible el hecho de que todos los miembros de la comunidad educativa se perciban como “necesarios” para lograr que la escuela mejore, que vean la necesidad de trabajar de forma colaborativa, de crear nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, modificar la organización interna del centro, fomentar la colaboración familia-escuela, ..., todo ello con el fin de que el centro sea concebido como una organización abierta, activa, creativa, fuente de cultura y válida para todos.

Lograr este cometido implica, como hemos visto a lo largo de todo el capítulo, promover culturas y entornos escolares adaptados a los discentes, que favorezcan un aprendizaje efectivo y que integren a todos los niños, que sean saludables y protectores y que respeten la igualdad entre los géneros así como el rol activo y la participación de los propios educandos, sus familias y sus comunidades. Para ello, es imprescindible acometer nuevos enfoques que permitan planificar, organizar y coordinar los centros de forma diferente, donde la escuela sea concebida como un lugar de convivencia en el que todos sus miembros son necesarios para mejorar su formación y su empatía hacia los demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

- Ainscow, M. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Trabajo presentación en la apertura del *Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar*, Enero, Barcelona.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrel, P. y Frankham, J. (2004). Investigación-acción. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 54-59.
- Ainscow, M., Southworth, G. y West, M. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. London. David Fulton Publishers.
- Ainscow, M., Echeíta, G. y Duk, C. (1994). Necesidades especiales en el aula. *Aula*, nº 31, 70-77.
- Allport, G. W. (1975). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Alonso, P. y Rodríguez, P. (2004). Dos tutores en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 70-72.
- Álvarez, B., Heras, G. y Pertíñez, J. (2009). La escuela como comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 387, 66-69. *Educational Research*, 42(1), 1-11.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2005). *Guía para la Evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bilbao: Servicio Central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Casanova, M^a A. (1998). La organización escolar al servicio de la integración. *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 50-54.
- Castells, M. y Font, J. (1998). Un centro de recursos abierto. *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 59-63.
- Domènech, J. (2009). Escuelas de nueva creación. *Cuadernos de Pedagogía*, 387, 52-57.
- Durán, D. y Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 73-76.
- Echeíta, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, nº 2, 30-42.
- Echeíta, G. (2004). Igualdad en la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 49-53.
- Echeíta, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, nº 2, 9-18.
- Elmore, R. F. (1990). *Restructuring schools*. Oakland, CA: Jossey-Bass.
- European Foundation for Quality Management (1995). *Autoevaluación: Directrices*. Madrid: Club de Gestión de la Calidad.
- Fink, D. y Stoll, L. (2000). Promover y mantener el cambio. *Cuadernos de Pedagogía* 290, 78-81.
- Font i Roura, J. (2004). Escuelas que se ayudan. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 63-65.
- Gairín, J. (2004). Nuevos retos y perspectivas en la administración y gestión de la educación. *Conferencia. Revista Debates e investigación en gestión de la educación formal y no formal*.
- Gairín, J. y Darder, P. (Coord.) (2000). *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona: Praxis.
- Galgano, A. (1993). *Calidad Total*. Madrid: Díaz Santos.
- Galgano, A. (1995). *Los siete instrumentos de la Calidad Total. Manual operativo*. Madrid: Díaz Santos.
- García Hoz, V. (1985). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. y Medina, R. (1987). *Organización y gobierno de los centros educativos*. Madrid: Rialp.
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions.
- Hopkins, D. y West, M. (1994). Teacher development and school improvement. En D. Welling (ed.), *Teachers as leaders*. Indiana: Phi Delta Kappa.

- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School Improvement in a Era of Change*. Londres, UK: Cassel.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1996). *Improving the Quality of Education for All: Progress and Challenge*. Londres, UK: Fulton.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (2001). *Crear las condiciones para la mejora escolar*. Madrid: Narcea.
- Huguet Comelles, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Levin, H. (1993). Learning from accelerated schools. En J.H. Block, S.T. Everson y T.R. Guskey (Eds.), *Selecting and integrating school improvement programs*. New York: Scholastic Books.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Marín, N. y Soler, M. (2002). Una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 60-62.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1, nº 2, 1-22.
- Myers, K. (1996). *School improvement in practice: schools make a difference project*. London: Falmer Press.
- Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Documento de referencia de la cuadragésima octava reunión de la Conferencia Internacional de Educación, noviembre, Ginebra.
- Parés, M. y Juliá, M. (2009). La acogida: un espacio creativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 387, 58-61.
- Parrilla, A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 66-69.
- Peralta Ortiz, M^a. D. (2001). Instrumentos para la Gestión de Calidad en los centros educativos. En R. Pérez Juste, F. López Rupérez, M^a D. Peralta, y P. Municio. *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación* (Cap.3). Madrid: Narcea.
- Pérez Juste, R. (1997). La educación en valores en el marco curricular. En VV.AA., *La educación en valores*. Madrid: PPC.
- Pérez Juste, R. (2001). La calidad de la Educación. En R. Pérez Juste, F. López Rupérez, M^a D. Peralta, y P. Municio. *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación* (Cap. 1). Madrid: Narcea.
- San Fabián Moroto, J. L. (1996). El centro escolar y la comunidad educativa. *Revista de Educación*, 309, 195-215.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J., Wasik, B. A., Ross, S., Smith, L. y Dianda, M. (1996). Success for all: a summary of research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1 (1), 41-47.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Teddlie, C. Y Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: lessons learned from a ten-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.
- Trabal, A. (2009). Formación compartida. *Cuadernos de Pedagogía*, 387, 70-72.
- UNESCO (2001). *Declaración Universal de la Unesco sobre la diversidad cultural*. Adoptado por la 31^a reunión de la Conferencia General de la UNESCO, Noviembre, París.
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío, una visión*. Documento conceptual.
- Verdugo, M. A. y Parrilla, A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la inclusión educativa. *Revista de Educación*, 349, 15-22.
- Vitello, S. y Mithaug, D. E. (Eds.) (1998). *Inclusive Schooling. National and International Perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

VV.AA. (1998). Una escuela efectiva para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 64-68.

VV.AA. (2009a). Dar tiempo al tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 387, 62-65.

VV.AA. (2009b). Para un aprendizaje vivo y un currículo integrado. *Cuadernos de Pedagogía*, 387, 73-75.

Wilson, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: MEC.

Zabalza, M. A. (1999). La mejora de la calidad de las escuelas. Universidad de Compostela. Extraído el 20 de Marzo de 2009 desde <http://www.pangea.org/peremarques/dioe/zabalzacalidad.htm>

ESCUELA INCLUSIVA: VALORES, ACOGIDA Y CONVIVENCIA

MARÍA DOLORES ANDRÉS RODRIGO¹
MARÍA PILAR SARTO MARTÍN²
Facultad de Educación-INICO
Universidad de Salamanca

Dígame y olvido, muéstreme y recuerdo. Involúcreme y comprendo"
(Proverbio chino)

INTRODUCCIÓN

La implicación del profesorado en la respuesta a la diversidad de los alumnos ha fomentado la aparición en los centros de una serie de proyectos globales y otros específicos (proyectos de acogida, proyectos para favorecer la convivencia en los centros, etc.) que permiten avanzar en la atención a la heterogeneidad del alumnado y a las aspiraciones de las familias y comunidad, con la finalidad de lograr una escuela más justa, equitativa, comprensiva y de calidad, en donde la participación y la colaboración entre todos los integrantes favorezca la creación de una escuela diferente. En definitiva, se trata de caminar hacia el paradigma de escuela inclusiva. La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social³.

Como la diferencia y la heterogeneidad configuran las escuelas, existe la necesidad de dar respuesta a esta realidad, buscando modelos que contemplen, respeten y potencien, desde la diversidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los centros educativos tienen sus singularidades propias en cuanto al alumnado, las familias, el profesorado, el entorno y la comunidad social. Por ello, cada escuela debe definir su identidad, expresada en forma de principios consensuados por todo el colectivo implicado.

Algunos principios básicos de escuelas con un enfoque inclusivo son aquellos que: potencian la autonomía de actuación y de pensamiento siendo tolerantes y buscando acuerdos a través del diálogo; ante los conflictos no resueltos por esa vía consideran las decisiones colectivas mayoritarias como la alternativa a seguir; defienden una actitud activa y creativa como medio para cambiar las estructuras y solucionar las dificultades; intentan resolver los nuevos problemas y necesidades de la comunidad escolar; apuestan por el interculturalismo, de manera que cada miembro a través de la interacción e información, sin prejuicios, ad-

1 Paseo de Canalejas, 169. 37008- Salamanca (España). landro@usal.es

2 Paseo de Canalejas, 169. 37008- Salamanca (España). psarto@usal.es

3 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. España.

quiera, una mentalidad abierta y tolerante hacia las distintas culturas y, recursos que le sirvan para desenvolverse en diferentes modelos culturales (Escuela Amara Berri⁴).

Se observa que las escuelas inclusivas funcionan mediante proyectos, programas (a veces se usan indistintamente⁵) explicitados en su Proyecto Educativo, que según la legislación vigente, en el ámbito español, es el marco de referencia para toda la acción educativa. Esto quiere decir que para alcanzar los objetivos que los centros pretenden en relación a los alumnos, padres, profesores, familias y comunidad, se diseñan planes de acción que contienen de manera pormenorizada los pasos a seguir, desde un enfoque de investigación-acción-reflexión.

Centrándonos en la propia terminología de “Proyecto⁶”, observamos que La Real Academia de la Lengua⁷ lo define como *designio o pensamiento de ejecutar algo*; se trata de concretar un plan de acción.

En el contexto educativo, el término, sólo o acompañado por otros, tiene, al menos dos dimensiones: a) como técnica didáctica curricular destinada al aprendizaje de los alumnos (método de trabajo en el que el estudiante es el propio protagonista) y b) como plan a desarrollar por la comunidad educativa centrado en aspectos concretos de la dinámica escolar y que se recoge y explicita en el Proyecto Educativo del Centro.

Como *técnica didáctica* Kilpatrick publicó en 1918 el trabajo titulado “Desarrollo de Proyectos”. Definió el Método de Proyectos como un plan de estudios de nivel profesional basado en un planteamiento amplio del conocimiento que abarcaba el proceso global del pensamiento desde el plan inicial hasta la resolución del problema. El desarrollo de proyectos tiene su origen en la filosofía pragmática y en el constructivismo. La filosofía pragmática establecía que los conceptos se entienden a través de las consecuencias observables y que el aprendizaje implica el contacto directo con las cosas (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey).

Los proyectos de trabajo suponen una manera de entender el sentido de la escolaridad basado en la enseñanza para la comprensión, lo que implica que los alumnos participen en un proceso de investigación, que tiene sentido para ellos y ellas (no porque sea fácil o les gusta) y en el que utilizan diferentes estrategias de estudio: pueden participar en el proceso de planificación del propio aprendizaje, y les ayuda a ser flexibles, reconocer al otro y comprender su propio entorno personal y cultural. Esta actitud favorece la interpretación de la realidad y el antidogmatismo. Los proyectos así entendidos, apuntan hacia otra manera de representar el conocimiento escolar basado en el aprendizaje de la interpretación de la realidad, orientada hacia el establecimiento de relaciones entre la vida de los alumnos y profesores y el conocimiento que las disciplinas y otros saberes no disciplinares, van elaborando. Todo ello para favorecer el desarrollo de estrategias de indagación, interpretación y presentación del proceso seguido al estudiar un tema o un problema, que por su complejidad favorece el mejor conocimiento de los alumnos y los docentes de sí mismo y del mundo en el que viven (Hernández, 199, p. 4)⁸.

4 El Colegio Público Amara Berri está ubicado en dos de los más céntricos y populosos barrios de San Sebastián. Extraído el 20 de diciembre de 2008 desde <http://amaraberri.org/topics/elcolegio/>

5 En este artículo también aparecen con distintos nombres porque varía en función de los centros educativos.

6 En la *Declaración Mundial de Educación para Todos*, celebrada en Jomtien (Tailandia) del 5 al 9 de marzo de 1990, en el Artículo 9 (Movilizar los recursos), punto 2, se contempla el término proyecto: *Ahora más que nunca, la educación debe considerarse una dimensión fundamental de todo proyecto social, cultural y económico.*

7 Consulta en línea (www.rae.es) un avance de la 23ª edición, el 20 de diciembre de 2008. Recurrirémos a lo largo del capítulo a la búsqueda de distintos términos en el Diccionario.

8 Extraído el 5 de enero de 2009 desde http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/marco_conceptual/ElMetododeProyectoscomoTecnicaDidactica.pdf.

Esta estrategia de enseñanza utiliza un enfoque interdisciplinar estimulando el trabajo cooperativo (Anderman y Midgley, 1998; Lumsden, 1994) y constituye un modelo de enseñanza en el que los estudiantes planifican, desarrollan y evalúan planes que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson y otros, 1998; Harwell, 1997). Se diseñan actividades a largo plazo centradas en el estudiante, en lugar de lecciones cortas y aisladas (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999). El alumno indaga, maneja fuentes de información, desarrolla su autonomía y colabora.

Las estrategias de instrucción basadas en proyectos tienen su origen en la aproximación constructivista que evolucionó a partir de los trabajos de Dewey, Vygotsky, Piaget, Bruner. El constructivismo entiende el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales basadas en los conocimientos actuales y previos de los alumnos (Karlin y Vianni, 2001) en donde éstos disfrutan y se motivan en el desarrollo de proyectos (Brewster y Fager, 2000) siendo agentes activos en la elección del tema y en el desarrollo del mismo (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999, Katz, 1994)⁹.

Para la segunda acepción de "proyecto", como *programa a desarrollar* por la comunidad educativa, es necesario señalar, como hemos dicho anteriormente, que los planes concretos de actuación se explicitan en *El Proyecto Educativo de Centro* que, en el caso de España, establece la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). El contenido de dicho proyecto, tendrá en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, debe recoger la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar los principios de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales. El Proyecto Educativo del Centro contemplará los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro de profesores, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas¹⁰.

Son los centros los que tienen que elaborar sus proyectos educativos, que deberán hacerse públicos con objeto de facilitar su conocimiento al conjunto de la comunidad educativa. Igualmente dicha Ley, en su artículo 125 sobre *Programación General Anual*, establece que: "Los centros educativos elaborarán al principio de cada curso una Programación General Anual que recoja todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, el currículo, las normas, y todos los planes de actuación acordados y aprobados".

Como se observa por lo expuesto, dentro del Proyecto Educativo de Centro, pueden existir diferentes proyectos, o planes de actuación con objetivos concretos para desarrollar a corto o largo plazo como son, el de Acogida, el de Convivencia, el de Educación para la Salud, los Talleres de Valores, etc..., que la escuela asume como propios a fin de dar cumplida satisfacción a sus intenciones en relación con el alumnado, profesorado, familias y comunidad. Intentamos representarlo gráficamente.

⁹ NorthWest Regional Educational Laboratory. Aprendizaje por Proyectos. Extraído el 5 de enero de 2008 desde <http://www.eduteka.org/AprendizajePorProyectos.php>.

¹⁰ Art. 121. LOE.

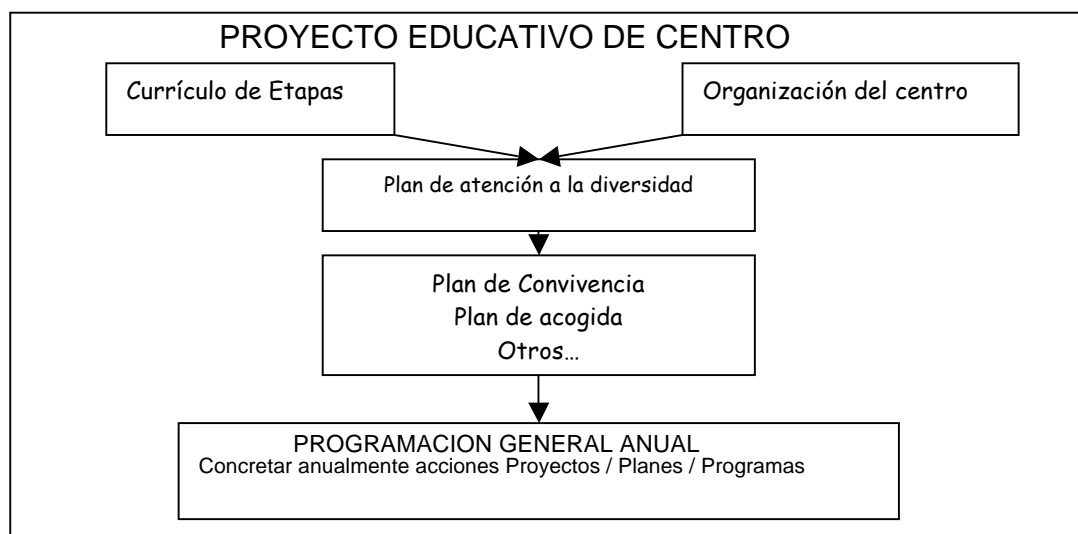


Figura 1. Contenido del Proyecto Educativo de Centro

Este capítulo trata de presentar en las páginas siguientes algunos de ellos: los que tienen que ver con la acogida que se da a los alumnos de incorporación tardía o a los extranjeros, y aquéllos que surgen para favorecer la convivencia en los centros y trabajar los conflictos; todos ellos enlazándolos con los indicadores que al respecto señala el Index de Inclusión. Sin embargo, antes de proceder a su desarrollo se hace necesario defender la importancia que, para la elaboración y puesta en marcha de los mismos, tienen los valores que subyacen a la inclusión y que el proyecto educativo debe contemplar.

LA EDUCACIÓN EN VALORES

Se desarrolla este apartado abordando cuestiones referidas a la enseñanza de los valores, a la crisis de los mismos en la sociedad actual así como al tratamiento de los valores de cariz inclusivo en el sistema educativo. No se pretende hacer teoría sobre los valores (para eso están los especialistas) sino que, simplemente, trataremos algunos aspectos que tienen que ver con la educación y la escuela.

Los valores impregnan el hecho educativo y lo orientan, están presentes a lo largo y ancho del sistema educativo: las normas legales se fundamentan en unos principios y valores que las instituciones escolares asumen y expresan en las diferentes dimensiones de su planificación y sobre todo en su acción. A su vez estos valores reflejan las aspiraciones y necesidades de la sociedad puesto que ésta pone grandes expectativas en la escuela y exige no ser defraudada. Todas las elecciones que deben hacerse en educación -desde los contenidos, la metodología, la formación de los maestros- están basadas en la visión que esa sociedad tiene de “lo que vale la pena”, es decir, en un conjunto de valores¹¹.

Antes de continuar es necesario reflexionar sobre la conceptualización de los mismos.

¹¹ Silvia Schmelkes. Educación en valores: hallazgos y necesidades de investigación. Extraído el 25 de enero de 2009 desde educar.jalisco.gob.mx/04/4schmelk.html.

La Real Academia Española define “valor”, desde la perspectiva filosófica, como cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables. Para Victoria Camps (1990) los valores –o virtudes- son algo adquirido hasta el punto de convertirse en hábito, algo querido por la voluntad y que acaba siendo, también, objeto de deseo. Después de revisar varias definiciones, González Licini (1992, p.13) establece los siguientes aspectos esenciales de los valores: a) son proyectos ideales de comportarse y de existir que el ser humano aprecia, desea y busca; b) son opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad; c) son creencias que se integran en la estructura del conocimiento y d) son características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad.

De los aspectos anteriormente señalados interesa resaltar tres: los valores se adquieren, son deseables y deben traducirse en acciones. Los valores se adquieren en un proceso de interacción con los demás y en contextos diversos: familia, escuela y sociedad. La escuela como institución social no puede conformarse con equipar a las personas de conocimientos e instrumentos sobre saberes científicos y tecnológicos ya que esto no es suficiente para su desarrollo personal y social; también debe enseñarles actitudes y valores que les sirvan para orientar su vida, para convivir con los demás y para contribuir individual y colectivamente a la consecución de una sociedad más justa y solidaria. “El aprender a convivir es, en sí, un resultado del proceso de escolarización que pretende socializar a los alumnos en valores deseables y generalizables” (Campo 2001, p. 30). De esta manera los procesos educativos se convierten en la llave para la inclusión social y la convivencia en nuestra sociedad (Valls 58).

En esta misma línea Victoria Camps (1994, p. 11) refiriéndose a la funciones de la educación añade, a la de instruir o transmitir unos conocimientos, la de integrar a la persona en la cultura humana universal. Para que esto sea posible es imprescindible inculcarle unos valores éticos, unos valores humanos comunes a todas las culturas y a todos los tiempos. Estas afirmaciones nos introducen en la siguiente cuestión que trata de reflexionar sobre qué valores debe transmitir la escuela y cómo llevarlo a cabo.

Qué y cómo enseñar los valores

Como hemos señalado nos centramos en la escuela, la educación y los valores. La función educadora de la escuela lleva implícita la trasmisión de valores. La sociedad espera que la escuela forme a los niños y a los jóvenes para que sean personas instruidas, cultas, competentes (capaces de responder a los retos sociales, políticos y económicos que se va marcando la sociedad), educadas y poseedoras de unos valores que favorezcan la convivencia pacífica entre los ciudadanos del mundo. Se espera que la escuela eduque para el presente y para el futuro. En una sociedad de la información no se puede pensar de manera local ni para la inmediatez porque todo sucede muy rápidamente a lo largo y lo ancho del planeta. A la escuela se le exige que tenga visión de futuro y planifique para él cuando el futuro es más incierto que nunca. Estas expectativas en la educación y la escuela y esta influencia recíproca de la educación y la sociedad es tan evidente que podemos observar cómo las leyes educativas que se han ido sucediendo en España en los últimos años se justifican, entre otros motivos, por la necesidad de adaptarnos a los cambios sociales políticos, económicos, culturales, tecnológicos, etc.

Se podría deducir que existe una coincidencia entre los valores que vive y desea la sociedad y los que el sistema educativo propone. Sin embargo, la experiencia nos demuestra que hay un desajuste entre los valores que consideramos deseables y que debe transmitir la escuela y aquéllos que imperan en la sociedad. Creemos que la educación, aun teniendo en

cuenta la realidad social debe ir más allá, debe tener algo de utopía y situarse en el terreno del deber ser, para ir avanzando hacia una escuela y una sociedad más justa, equitativa y solidaria y en la que imperen los valores democráticos.

Al respecto, y ahondando en las exigencias de la sociedad actual al sistema educativo, Silvia Schmelkes¹² presenta los aspectos que debería trabajar la escuela para conseguir, lo que ella denomina, una población altamente educada:

- Educada en el cuidado del medio ambiente.
- Educada para el consumo inteligente, moderado y crítico
- Capaz de utilizar creativa y productivamente su tiempo libre.
- Con una fuerte identidad cultural y un equilibrado espíritu de nacionalismo, pero educada en el respeto y la valoración de la diversidad cultural.
- Educada en la democracia como forma de gobierno, pero sobre todo como forma de vida.
- Profundamente conocedora y respetuosa de los derechos humanos, que valore la vida y la paz, formada en la resolución no violenta de conflictos.
- Creativa, capaz de entender – incluso de prever – los cambios y de adelantarse a ellos para poderlos enfrentar con ventaja.
- Que sea capaz de resistir los embates de estructuras viciadas que demandan comportamientos corruptos... lo que conduce a la necesidad de desarrollar en los educandos el juicio moral.

Las exigencias de la sociedad tienen sus implicaciones en la escuela, puesto que deben traducirse en metas u objetivos educativos.

Después de estas reflexiones es lógico que nos preguntemos *¿Qué valores debe enseñar la escuela?*

Esta pregunta nos introduce en otra consideración: ¿hay valores permanentes para todas las épocas y todas las culturas? Victoria Camps (1994) opina que hay una serie de valores universalmente consensuales, producto de la civilización y de más de veinticinco siglos de pensamiento, en los que se fundamentan los derechos humanos y las constituciones políticas; valores como la libertad, la igualdad, la justicia, la paz,... valores básicos que, aunque abstractos y formales, pueden ser tomados como criterios y pautas de conducta fundamentales en cualquier contexto y cultura. Estos valores y las normas morales que se derivan de los mismos, entendidas éstas como las reglas que orientan las acciones tanto personales como sociales, seguramente han existido siempre; la diferencia actual con los siglos pasados es que ahora creemos que se deben aplicar a todos los hombres, de todos los países y de todas las culturas porque la condición humana nos iguala a todos y no a unos pocos, como sucedía antes.

Por su parte, Novak (1988) defiende que los valores de la sociedad cambian a medida que evoluciona la misma, puesto que al surgir nuevos conceptos y avances de la ciencia, aparecen también nuevos valores.

Estas dos posturas no son contradictorias, son complementarias; hay valores vinculados a la naturaleza humana, a su dignidad, a sus derechos, deseables para todos que las dife-

12 Silvia Schmelkes (2002). Los valores de la educación en el nuevo milenio. Extraído el 26 de enero de 2009 desde http://www.educoas.org/portal/docs/valores_educ_nuevomilenio.pdf

rentes culturas han querido mantener y transmitir y, otros, que se han ido reconociendo a medida que descubrimos y alcanzamos nuevos saberes sobre la realidad humana, social y natural: la igualdad de sexos, la diversidad humana, el respeto al medio ambiente, el desarrollo sostenible, etc.

Seguramente podemos hablar de valores universalmente aceptados, otros casi universales porque las condiciones sociales y económicas de los países no dejan espacio para reconocerlos y, otros más bien culturales. Estos últimos, en una sociedad que se considera homogénea son fácilmente reconocibles y aceptados. Sin embargo, en una sociedad multicultural como la actual con mayor diversidad e inmigración, los valores son también más diversos y, en ocasiones, divergentes.

En los centros y en las aulas se reproduce esa realidad que es necesario tener en cuenta para evitar los prejuicios y la discriminación que puedan surgir. El respeto y la tolerancia son dos valores imprescindibles para unas relaciones en igualdad. “Un gran progreso es la tolerancia, considerar que otras personas pueden tener costumbres distintas, otras creencias, otras religiones, y no por ello hemos de tratar de imponerles la nuestra” (Deval, 2000, p. 82).

Por tanto, la escuela debe optar por transmitir unas normas morales mínimas, unos valores para todos que hagan posible la convivencia y dejará otros valores a la elección personal del alumno. Esta es la opinión generalmente compartida por las personas que defienden una escuela laica y aconfesional.

La función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino (Delors 1996, pp. 106-107)

También en Jomtien 1990¹³ hubo un pronunciamiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de los valores al defender la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizajes. En el artículo 1, juntamente con el aprendizaje de las materias instrumentales, aparece el de los valores¹⁴ :

1. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.

13 Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990. Artículo 1: “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo.

14 Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.

2. Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad.

La legislación educativa, en España, exige que los valores se hagan explícitos en el Proyecto Educativo del Centro, para que sean conocidos y consensuados por la comunidad. Cada escuela asumirá unos valores mínimos que tienen que ver con los derechos humanos, otros que emanan de las necesidades y la cultura del contexto social inmediato y otros relativos a la propia cultura del centro.

Sobre *¿cómo se aprenden los valores y cómo se enseñan?*, es importante comentar, en primer lugar, que la moral es un conocimiento eminentemente práctico que se aprende haciendo y cada persona, al igual que construye sus conocimientos, va conformando su moral a partir de las enseñanzas y actitudes de los otros, de su propia experiencia, de sus decisiones y de sus reflexiones. Es decir que la moral como otros aprendizajes es de construcción propia, pero necesita ser enseñada a través del análisis y reflexión sobre acontecimientos históricos y presentes, a través de documentos (las Constituciones, la Declaración de los Derechos Humanos, etc.).

¿Cómo van a transmitirse valores morales o ciudadanos sin recurrir a informaciones históricas, sin dar cuenta de las leyes vigentes, y del sistema de gobierno establecido, sin hablar de otras culturas y países, sin hacer reflexiones tan elementales como se quieran sobre la psicología y la fisiología humanas o sin emplear algunas nociones de información filosófica? (Savater, 1997, p. 47).

Pero sobre todo se transmiten mediante las relaciones, experiencias y modos de vida que se observan en los contextos educativos en diferentes momentos y espacios.

En la escuela, además de la dimensión académica y la dimensión organizativa, visibles y explícitas, que configuran la estructura formal del centro, están presentes otras dimensiones encubiertas no menos importantes (aunque no se les reconozca)¹⁵ que influyen de manera decisiva en el alumno, como son: la cultura, el poder, las relaciones, las creencias, los valores, las actitudes de respeto, valoración y aprecio, la justicia y la equidad, etc., que configuran el clima o la cultura del centro y del aula. En este ambiente los estudiantes construyen su forma de ser y su propia identidad. Las acciones y las omisiones en educación no son neutrales y los contenidos que se transmiten tampoco.

Siempre que logramos enseñar nuevos conocimientos estamos necesariamente influyendo en los valores de los estudiantes. El prestar atención al efecto que tiene sobre los valores de los estudiantes los nuevos conocimientos y el contexto emocional del aprendizaje constituye un reto para los educadores. Ignorar estos aspectos es ir a ciegas, influyendo a menudo en los valores de una manera socialmente poco deseable... tanto para las personas que lo sufren como para el conjunto de la sociedad (Novak. 1988, p. 109).

El papel del maestro, sus actitudes, sus creencias, sus valores y sus expectativas son muy importantes en la formación del alumno:

los maestros hacen mucho más que enseñar al niño una serie de cosas en el terreno intelectual o social ya que su propia conducta y la forma en la que están organizadas las actividades en la escuela están influyendo en la conducta del niño (Delval, 1983, p. 73).

15 Se acepta en la escuela la existencia de un currículo explícito y un currículo oculto o implícito.

La presencia y la tarea de los educadores es tan importante que consideramos ineludible señalar la distancia que existe a veces entre lo que se cree enseñar y lo que verdaderamente se trasmite, entre el modelo humano que se dice perseguir con la educación y el que se expone en la escuela por parte de los adultos. Es necesaria la congruencia y coherencia en el hecho educativo. Se debe recurrir a la reflexión sobre las prácticas y las creencias, sobre lo que se dice y lo que se hace, no olvidemos que el maestro es un modelo a seguir para el alumno. El docente debe aprovechar los sucesos y problemas que van surgiendo en el centro, en el aula y en el contexto inmediato para tratarlos, discutirlos y resolverlos con los alumnos.

Por otra parte hay que añadir que en los currículos y en las propuestas de la administración educativa para el tratamiento de los valores en la escuela no hay una apuesta clara sobre la metodología a seguir; sería necesario que cada centro decidiera no sólo sobre los valores a transmitir sino también sobre las estrategias a utilizar teniendo como criterio el favorecer la adquisición autónoma y crítica de los mismos por parte de los alumnos al objeto de evitar adoctrinamientos futuros, fanatismos y dogmatismos. Porque, si bien los valores son definidos a nivel personal, el proceso para llegar a la definición es necesariamente social e involucra análisis, reflexión, planteamientos de alternativas, revisión de consecuencias, procesos que sólo adquieren la riqueza necesaria cuando se realizan en un contexto de discusión respetuosa y diálogo constructivo con los padres y con el maestro¹⁶.

Tampoco podemos olvidar el papel de la familia y la sociedad en la educación en valores. Los padres, los amigos, el contexto social y los medios de comunicación transmiten modelos de ser y estar. La escuela debe tenerlos en cuenta e interactuar con ellos para conocer su influencia y compartir metas, si es posible. La formación en valores de las nuevas generaciones es responsabilidad de todos y no sólo de la escuela a la que se culpa cuando se buscan responsables. Entre los valores que proponen unos y otros hay discrepancias, que trataremos en el punto siguiente.

La crisis de los valores

Generalmente cuando se hace referencia a la crisis de valores, ésta se entiende como una pérdida, como una involución, como una amenaza a nivel social. Se siente que los valores tradicionales se han perdido mientras surgen otros nuevos que no convencen a los mayores. Se piensa que los jóvenes no tienen referentes morales, que sus conductas son reprobables, que han perdido el norte y que la sociedad camina por derroteros inciertos. Este sentimiento y esta situación no son nuevos. Delors (1996) comenta cómo en el informe *Aprender a ser* (1972¹⁷) se manifestaba un temor a la deshumanización del mundo vinculada a la evolución tecnológica, temor que se vinculó después al poder adquirido por los medios de comunicación y que preveía que se mantendría en el siglo XXI. Hay otras interpretaciones más optimistas de las situaciones de crisis; Victoria Camps (1994) afirma que los valores éticos siempre han estado en crisis y que reconocer la crisis es reconocer la distancia entre lo que es y lo que debería ser. El hacer consciente esa situación es el primer paso de un camino para el cambio.

En las reflexiones personales percibimos la distancia entre lo que es y lo que debería ser, entre lo que pensamos y lo que hacemos, entre lo que vivimos y lo que defendemos. Lo que predomina en la sociedad, las metas que persiguen muchos jóvenes tienen poco que ver con lo que la escuela cree que enseña e inculca. La escuela responsabiliza a la familia y a la

16 Silvia Schmelkes. Educación en valores: hallazgos y necesidades de investigación Extraído el 2 de febrero de 2009 desde educar.jalisco.gob.mx/04/4schmelk.html.

17 Edgar Faure y otros (1972). *Aprender a ser*. UNESCO.

sociedad de las conductas reprobables, de la falta de motivación hacia la cultura y el saber, de la falta de disciplina, del interés excesivo por el tener y poseer bienes materiales, etc. A su vez, la familia y la sociedad critican a la escuela porque no enseña, no prepara para el desempeño de un rol social, no educa y no forma al alumno para ser un buen ciudadano. Lo cierto es que los valores de la sociedad actual distan de aquéllos que la escuela enseña o cree que enseña.

Pérez Gómez (1998, pp. 115-126) señala como valores de la sociedad postmoderna que se imponen en el proceso de socialización de los jóvenes, los siguientes:

- Eclecticismo acrítico y amoral. Primacía del pensamiento único, amorfo y débil.
- Individualización y debilitamiento de la autoridad.
- Importancia trascendental de la información como fuente de riqueza y poder.
- Mitificación científica y desconfianza en las aplicaciones tecnológicas.
- La paradójica promoción del individualismo exacerbado y del conformismo social.
- La obsesión por la eficiencia como objetivo prioritario y que aparece como sinónimo de calidad.
- Concepción ahistórica de la realidad.
- La primacía de la cultura de la apariencia
- El imperio de lo efímero en el paraíso del cambio
- Mitificación del placer y de la pulsión como criterios incuestionables del comportamiento correcto.
- Culto al cuerpo y mitificación de la juventud
- La emergencia y consolidación de los movimientos alternativos (feminismo y ecologismo)

Termina el autor este interesante y pesimista retrato de la realidad indicando que esta cultura social está presente en la escuela y que es necesario conocer su influencia para poder actuar con el fin de facilitar un desarrollo autónomo a las personas.

A su vez, en estudios e investigaciones recientes sobre jóvenes españoles realizadas por Javier Elzo (2005)¹⁸ para la Fundación Santamaría sobre una muestra de chicos de ambos sexos entre los 18-25 años en las ciudades de Madrid, Sevilla y Barcelona sobre los rasgos que caracterizan a los jóvenes se obtuvieron los siguientes resultados:

59,8 % Consumistas	24,8 % Poco sentido del sacrificio
54,1 % Rebeldes	22,5 % Solidarios
38,3 % Pensando sólo en el presente	20,3 % Tolerantes
34,1 % Independientes	20,3 % Trabajadores
31,0 % Egoístas	13,4 % Generosos
26,7 % Poco sentido del deber	11,4 % Maduros
25,5 % Leales en amistad	

Tabla 1. Rasgos que caracterizan a jóvenes españoles

¹⁸ En Javier Elzo. Informe Jóvenes Españoles 2005. Extraído el 2 de febrero de 2009 desde <http://argijokin.blogcindario.com/2006/04/03210-javier-elzo-presenta-el-informe-jovenes-espanoles-2005-de-la-fundacion-santa-maria.html>.

Con todos estos datos cabe preguntarse ¿qué influencia tiene la escuela en la educación de los jóvenes? El mismo autor en una entrevista¹⁹ responde, partiendo de los resultados de sus investigaciones, que los agentes que más influyen en la formación de los jóvenes españoles son, por este orden: los padres, los grupos de amigos, los medios y ,sólo en cuarto lugar, la escuela.

El sistema educativo y los valores inclusivos

En España, las distintas leyes educativas han contemplado la necesidad de inculcar a los alumnos, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, un conjunto de valores que se consideran importantes para su desarrollo personal y social y para el progreso de la sociedad. Esos valores impregnan el espíritu de las leyes y se encuentran implícitos en su filosofía. Pero no es hasta la Ley de 1990, la LOGSE²⁰ cuando de manera explícita se incorporan, por una parte al currículum en cada una de las áreas formando un bloque de contenidos que se denominaba “normas, actitudes y valores” y, por otra, mediante las áreas transversales referidas a distintos tópicos que debían ser tratados en el desarrollo de las diferentes áreas curriculares²¹. Hay que señalar que esta aportación e inclusión al currículum fue debatida por los distintos sectores de la comunidad educativa, ya que por primera vez se hizo visible una parte del currículum que, de forma implícita pero oculta, siempre estuvo presente en las normas educativas y en el quehacer de los centros.

El tema de los valores siempre es discutido a nivel general, desde las autoridades gubernamentales, los centros educativos, los profesores y las familias; también la Iglesia católica y los sindicatos intervienen con opiniones encontradas. Es un debate que suscita mucha controversia. Se discute la legitimidad de las propuestas; para unos el Estado es competente para incluir en el currículum, de forma obligatoria, contenidos referentes a la moral y los valores y, para otros, eso supondría un adoctrinamiento de los ciudadanos. También se defiende que es la Iglesia la depositaria de la moral y que se debe impartir a través de la materia de Religión en los centros escolares; para otros, es la familia la responsable de esa formación, porque es la primera educadora y a la que le corresponde decidir y enseñar la moral a sus hijos. Este debate sigue vivo en España, por la inclusión en el currículum de la materia de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, en la que según la ley se prestará especial atención a la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y cuyo contenido versa sobre las relaciones interpersonales y sociales, la vida en la comunidad y en la sociedad fundamentada en los valores de respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, igualdad, ayuda mutua, cooperación y cultura de la paz. Esta asignatura ha sido recurrida ante los tribunales por varias familias y sigue creando polémica en algunas Comunidades Autónomas.

Como ha quedado expuesto en otro punto, la nueva Ley de Educación en España exige que los centros elaboren y aprueben su Proyecto Educativo; proyecto que debe recoger de forma expresa los principios y valores que van a orientar las actividades, las relaciones y la vida de esa comunidad educativa así como el tratamiento que en las diferentes áreas tendrá la educación en valores.

Del Preámbulo de dicha ley pueden extraerse los principios y valores en los que se sustenta la misma y que se recoge de forma más exhaustiva en el artículo 1.

19 Extraído el 2 de febrero de 2009 desde <http://www.humanizar.es/formacion/revista/2005/may-jun/entrevista>.

20 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

21 Educación para la paz, Educación para la salud. Educación sexual, Educación ambiental, Educación del consumidor, Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, Educación vial, Educación Moral y cívica.

Art. 1. El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:

a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

En el artículo 91, al referirse a las funciones del profesor, también se abordan los valores que deben presidir sus actividades:

Art. 91.1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:

e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.

g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.

Cabe señalar que la inclusión y la no discriminación están presentes en todo el texto legislativo y dedica apartados a aquellos alumnos que por motivos académicos, bajo rendimiento, dificultades de aprendizaje, discapacidad, alumnos extranjeros, altas capacidades, pueden verse discriminados. Las actuaciones educativas se regirán por los principios de normalización e inclusión. Por tanto, estos principios y los arriba expuestos son los que se consideran imprescindibles en la acción educativa de los centros escolares en el Estado Español.

Por su parte las escuelas con orientación inclusiva se asientan en tres pilares básicos: la participación activa de todos sus miembros (profesores, alumnos, familias, entorno social...) en la elaboración y desarrollo del proyecto educativo, la constitución de una comunidad educativa y el sentimiento de cada uno de pertenencia a la misma. Entre sus objetivos figuran: que nadie se sienta excluido, educación de calidad para todos, rendimiento óptimo de cada uno, reconocimiento y valoración de sus logros y eliminación de las barreras al aprendizaje y la participación. Estas escuelas se definen como escuelas democráticas y participativas que contribuyen al desarrollo de la sociedad democrática, se fundamentan sobre valores sólidos enraizados en la comunidad que se manifiestan en las acciones de la misma, valores tales como equidad, participación, comunidad, compasión, respeto por la diversidad, honradez, derechos, alegría y sostenibilidad y libertad (Booth, 2006).

Además de estos valores que apunta el autor como propios de las escuelas inclusivas, de la lectura del *Index for Inclusion*²² traducido al castellano como *La Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, en la dimensión Culturas, orientada hacia la creación de una comunidad inclusiva, acogedora y colaboradora, se pretende también desarrollar en la escuela valores inclusivos. De la lectura de la sección 2, de dicha dimensión: *Establecer valores inclusivos* pueden extraerse otros valores, también básicos, como colaboración, apoyo, ayuda, aceptación y tolerancia.

Cada escuela debe definir sus valores; esta tarea requiere diálogo, reflexión, debate y consenso. Los valores guían las acciones y las prácticas educativas. Los valores son la base de

22 Tony Booth y Mel Ainscow. Extraído el 20 noviembre de 2008 desde <http://inclusion.org.uk>.

todas las actuaciones y planes de acción, de todas las prácticas en las escuelas y de todas las políticas que modelan las prácticas (Booth, 2006).

A continuación se presenta un cuadro comparativo de los valores anteriormente señalados al que añadimos otros propuestos para el siglo XXI por varios autores y que argumentan a través de un amplio repertorio bibliográfico.²³

LOE	Escuela Inclusiva	Valores para el S.XXI
Libertad	Libertad	Libertad
Calidad		
Equidad	Equidad	
Responsabilidad		Compromiso
Igualdad		Igualdad
Solidaridad		
Tolerancia	Tolerancia	
Respeto	Respeto por la diversidad	Diferencia
Justicia		
Participación	Participación	
Ciudadanía democrática	Ciudadanía democrática	Civismo/ Democracia
	Honradez	
	Compasión	
	Derechos	
	Alegría	
	Sostenibilidad	Sostenibilidad
Colaboración	Colaboración	Cooperación
		Sensibilidad
		Utopía

Tabla.2. Síntesis comparativa de valores inclusivos

Observamos que hay valores coincidentes en los tres análisis y pensamos que aquellos que no aparecen como comunes podrían ser también defendidos y asumidos por las otras propuestas. Llama la atención como en esta relación junto con valores tradicionales se han sumado otros de muy reciente incorporación a nuestra cultura, o menos convencionales: a) la *sostenibilidad*, valor emergente a raíz de los informes sobre el calentamiento global y los desastres ecológicos; b) la *alegría* que es importante vivirla y transmitirla aunque a veces los agobios de programas inacabados, la sensación de tiempo perdido, la burocracia apremiante, ahogan la misma; c) la *honradez*; d) la *utopía*, el pensar que un proyecto, una educación diferente, una escuela distinta puede hacerse realidad empuja y anima a buscar otras formas de hacer y de vivir. Se podría añadir la *prudencia* tan necesaria como escasa.

Finalmente, para concluir este apartado, esperamos que se cumplan los deseos de Delsors (1996, p. 106) para el siglo XXI cuando afirma que “debemos dotar a cada cual de fuerzas y puntos de referencia intelectuales permanentes que le permitan comprender el mundo que les rodea y comportarse como un elemento responsable y justo”. Desde nuestro punto de vista el autor resume en dos los valores básicos, fundamentales y permanentes que debe perseguir la educación: responsabilidad y justicia.

23 Carrillo, I. (coord.) (2005). Diez valores para el siglo XXI. Barcelona: CISSPRAXIS

LA ACOGIDA EN LOS CENTROS/ AULAS DE ACOGIDA

Siguiendo el planteamiento presentado en la introducción de este capítulo y una vez expuesta la reflexión sobre los valores, trataremos en este apartado la manera en que los centros gestionan la respuesta educativa a los alumnos que se incorporan a la escuela en situación de desventaja.

Acoger significa²⁴ admitir en su casa o compañía a alguien; servir de refugio o albergue; aceptar, aprobar; recibir con un sentimiento o manifestación especial la aparición de personas o de hechos; proteger y amparar. Son sinónimos del término, otros como asilar, atender, cobijar, guarecer, recoger, refugiar, favorecer y auxiliar. Desde la Educación Inclusiva la acogida afecta a todos, sin excepción, sean alumnos, padres, profesores, o cualquier miembro de la comunidad. Sin embargo, la mayoría de las experiencias y de las acciones por parte de la administración educativa y de los centros se han focalizado en los alumnos, y especialmente en los inmigrantes; esta es la razón por la cual nuestras reflexiones se centran en este ámbito de la acogida²⁵

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad aprobada por aclamación en Salamanca (España), el día 10 de Junio de 1994, proclamó que las escuelas ordinarias con una orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos.

En principio, las Aulas de Acogida o los Programas de Acogida están destinados a todos los alumnos, pero específicamente a aquéllos que por sus condiciones particulares se incorporen al contexto educativo en inferioridad de condiciones respecto al resto: alumnos inmigrantes, en desventaja personal y/o social, procedentes de otras culturas, lenguas...y que necesitan más apoyos y recursos para adquirir competencias y alcanzar niveles óptimos de éxito académico y de calidad en sus aprendizajes.

La escuela es un espacio de contacto obligatorio entre personas de distintos orígenes y se reitera continuamente su capacidad integradora ante el debilitamiento de otros espacios relacionales y de socialización, y lo es de forma especial para la población inmigrante. La forma en la que se plantea la acogida a los alumnos inmigrantes tiene mucho que ver con la concepción de diversidad y de desigualdad, así como de lo que se espera de la escuela al respecto (Carrasco, 2008). La acogida del alumnado no es una tarea encomendada únicamente a un profesional específico al igual que disponer de un tutor responsable del aula de acogida suponga pensar que el resto del claustro se desentienda de esta función. No puede haber una buena acogida en un centro que no sea acogedor, ya que la palabra acoger conlleva una implicación de actitud afectiva. Las ideas de recibir, admitir y aceptar envuelven otras como las de conocer y querer²⁶.

Para dar respuesta a esta realidad, los distintos países y administraciones educativas han organizado diferentes modalidades de atención: Programas de Acogida/Aulas de Acogida dentro de los colegios y los Espacios de Bienvenida Educativa (EBE) fuera de los centros y que incluyen también a las familias.

24 Según la Real Academia de la Lengua.

25 Los centros educativos que funcionan como Comunidades de Aprendizaje prestan una especial atención a acoger al profesorado y a las familias de nueva incorporación al centro.

26 Francesc Carbonell y Joaquim Arenas en Plan para la Lengua y la Cohesión social. Educación e inmigración. Generalitat de Catalunya, en junio 2007. Localizable en http://www.xtec.es/lic/intro/documenta/anexo1_aulas.pdf

Así, al respecto, en el Artículo 79 de la LOE en la sección correspondiente a Programas Específicos, se indica que:

1. Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.
2. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.
3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

Los Programas de Acogida son también una estrategia para favorecer la convivencia en los centros ya que se trata de educar en valores y enseñar procedimientos para resolver conflictos: es un recurso para trabajar en los centros la diversidad y la interculturalidad. En el Plan Marco de Atención a la Diversidad que establecen las diferentes Consejerías de Educación según Comunidades Autónomas (CCAA) figura, entre los planes específicos el Plan *de Acogida para el Alumnado Inmigrante* donde se recogen *Orientaciones para su escolarización* con el fin de ofrecer a los centros una perspectiva adecuada a su llegada al sistema educativo.

Los países de nuestro entorno aplican políticas y modelos de escolarización diversos para acoger y atender al alumnado de origen extranjero. Según el informe de Eurydice publicado en septiembre de 2004²⁷ la mayor parte de los esfuerzos se dedican a asegurar la adquisición de las lenguas vehiculares como medio para hacer efectivo el derecho a la educación entendida como el acceso al currículo. Para llevar a cabo este proceso, Carrasco (2008) muestra la manera de enfocarlos.

En los países escandinavos y en el Reino Unido se organizan diferentes apoyos dentro de las aulas ordinarias y, en algunos casos, se dispone de programas bilingües variados, reforzándose además la lengua familiar del alumno. Sin embargo, en Alemania o Grecia se dispone de aulas y grupos “de transición” que pueden tener a los alumnos escolarizados en aulas propias durante un tiempo (entre meses y un curso escolar). El resto de países que aparecen en el informe oscilan entre estas dos estrategias.

En cuanto a otros elementos relacionados con el reconocimiento multicultural, como la consolidación de la lengua materna, la Comisión Europea se pronuncia a su favor ya que permite un sentido positivo de identidad, además de desarrollar habilidades de aprendizaje multilingüe. Desde este enfoque, únicamente Suecia garantiza el derecho del alumno a recibir clases en su lengua materna si los padres inmigrantes lo desean. En un conjunto de países con fuerte tradición inmigratoria (Francia, Luxemburgo, Austria, Finlandia, Suecia y el Reino Unido) se incluyen las lenguas de origen como asignaturas optativas en el currículo ordinario de algunas escuelas. De hecho, sólo Luxemburgo desarrolla un planteamiento educativo multilingüe (al menos en Educación Primaria), donde todo el alumnado se beneficia del valioso potencial educativo de su propio y variado conocimiento en la escuela.

En España existen múltiples experiencias sobre Programas de Acogida en distintas Comunidades Autónomas y correspondientes a diferentes escuelas, unos de corte más reglado y otros desde un enfoque más inclusivo. Presentamos y comentamos algunos ejemplos.

27 Integrating immigrant children into schools in Europe. EURYDICE.

La Comunidad de Asturias²⁸ con su propuesta de programa busca una respuesta a los nuevos retos que plantea la pluralidad cultural en las aulas ya sea mediante el asesoramiento directo, la propuesta de materiales y recursos o actividades de formación para el profesorado, con el objetivo de crear las condiciones óptimas para una buena acogida al alumnado llegado de otros países y también preparar a todos los alumnos para vivir en una sociedad culturalmente cada vez más diversa.

Entre los materiales para el desarrollo del Programa, destacan “Las orientaciones para la Acogida Sociolingüística de alumnado inmigrante”²⁹. Este documento intenta dar a los centros pautas y propuestas de actuación que les permitan concretar su propio Programa de Acogida al alumnado inmigrante. También ofrece sugerencias sobre las actuaciones a llevar a cabo en la escolarización de este alumnado y unas consideraciones didácticas y metodológicas generales sobre la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera. Se esquematiza más abajo.

Definición Programa Acogida	Es un documento que se debe redactar en el marco del Programa de Atención a la Diversidad del centro. En él se concretan un conjunto de medidas o de actuaciones a desarrollar en el centro con el fin de facilitar el proceso de escolarización, la adaptación y la integración de los alumnos inmigrantes al entorno escolar. El centro decidirá la necesidad o no de aplicarlo en cada caso concreto.
Objetivos de un Programa de Acogida	<p>Atender a las necesidades comunicativas del alumnado inmigrante, garantizando un tratamiento intensivo del Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE), y dando siempre prioridad al nivel 0 de Español.</p> <p>Ayudar al alumno/a nuevo a que comprenda el funcionamiento del centro, a que conozca las normas, los espacios y la organización, a fin de que se integre plenamente en él, y a que se adapten también a él sus compañeros y compañeras y los profesores y profesoras.</p> <p>Favorecer en el centro un clima de convivencia, respeto y tolerancia, potenciando los valores que la multiculturalidad aporta a toda la comunidad escolar</p>
Elementos: Actuaciones en el centro educativo	<p>Reparto de tareas y responsabilidades (Equipo Directivo, Orientación, Tutores/as, Profesores/as, Compañeros/as).</p> <p>Formas de organizar espacios y tiempos.</p> <p>Sistema de refuerzo educativo, estableciendo cómo se va a llevar a cabo el aprendizaje intensivo de la lengua.</p> <p>Elaboración, seguimiento y actualización de las adaptaciones curriculares.</p> <p>Criterios de adscripción al grupo</p>

28 Extraído el 12 de enero de 2009 desde <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/index.htm>

29 Autores: Ana María Turiel Pintado y Jorge Santomé Núñez.

Actuaciones en el aula.	<p>Material y recursos didácticos a utilizar para el aprendizaje de ELE.</p> <p>Criterios de evaluación específicos.</p> <p>Protocolos que ayuden a la evaluación inicial y a la elaboración de programas adaptados a las diferencias individuales</p>
Actuaciones a llevar a cabo con la familia	<p>Recogida de información sobre el alumno o alumna.</p> <p>Información a facilitar sobre el sistema educativo y el centro</p>
Actuaciones concretas con el alumno/a	<p>Valoración de su escolarización previa y de sus habilidades básicas en lecto-escritura y matemáticas.</p> <p>Determinación de su nivel de competencia en español y de posibles necesidades educativas específicas.</p> <p>Actividades encaminadas a facilitar su integración escolar y afectiva</p>
Actuaciones fuera del centro educativo	<p>Coordinación con los servicios sociales del entorno y ONGS que den respuesta complementaria a las necesidades de este colectivo.</p>

Tabla 3. Síntesis sobre los diferentes elementos del Programa de Acogida (Asturias).

Por lo que respecta a la atención directa a los alumnos, ésta se lleva a cabo en muchos casos en un aula específica, denominada, por lo general, Aula de Acogida, aunque existen otras denominaciones. Sin embargo, queremos resaltar que en las escuelas que se identifican como Comunidades de Aprendizaje y en aquellas que trabajan desde la filosofía de la inclusión (a través del Index de Booth y Ainscow) no se habla de aulas de acogida (puesto que no existen), ya que la acogida a todos los alumnos, también a los extranjeros, es un principio básico. Así se constata en su Proyecto Educativo.

Se ofrece un cuadro síntesis con características y destinatarios por las que optan distintas administraciones educativas españolas.

<p>CATALUÑA: Los alumnos que asisten al aula de acogida, tienen un nivel inferior al que les correspondería (funcionan 1.174 aproximadamente).</p>
<p>COMUNIDAD DE MADRID: Las “aulas de enlace” para alumnos de Primaria y ESO de centros públicos y concertados, cubren el aprendizaje de español y los desfases curriculares. En ellas permanecen un máximo de nueve meses, hasta incorporarse totalmente a un grupo ordinario. Un servicio itinerante de apoyo y asesoramiento facilita la incorporación educativa si los alumnos llegan con el curso iniciado, además del programa de monitores y mediadores orientado al refuerzo educativo individualizado.</p>
<p>ANDALUCÍA: Si no dominan el español, los niños permanecen durante periodos del horario lectivo en alguna de las 290 Aulas de Adaptación Lingüística, fijas o itinerantes, que responden a un programa de acogida y aprendizaje del idioma. Esto se alterna con la asistencia a las clases ordinarias junto al resto de compañeros, mientras que el centro proporciona refuerzo educativo en las materias que se necesite.</p>

COMUNIDAD VALENCIANA: Desarrolla el Programa de Acogida en más de un centenar de centros para la integración lingüística e inserción en el sistema educativo de forma adecuada a la edad del inmigrante. Es una medida de apoyo temporal destinada al alumnado de nueva incorporación con retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales
ASTURIAS: Cada centro concertado debe reservar dos plazas por aula para extranjeros, existen también aulas de acogida, tutores específicos y tres aulas de inmersión lingüística, a la vez que estos estudiantes asisten a los centros ordinarios para no quedar desvinculados del sistema educativo.
LA RIOJA: Centros dotados con profesorado de apoyo; se llevan a cabo programas de acogida para el alumnado de nueva incorporación, con grupos de apoyo, ayuda en lengua castellana o grupos de compensación y medidas de apoyo individualizado. El alumnado extranjero se escolariza de acuerdo con su edad y competencia curricular.
MURCIA: Quienes lo necesitan pasan unas horas en las Aulas de Acogida, pero tampoco están escolarizados por separado.
ARAGÓN: Existen cursos de formación intercultural del profesorado, tutores de acogida y aulas de español.
NAVARRA: Objetivos. Sensibilizar a la comunidad educativa, acogida a la familia, evaluación inicial del alumno y adscripción, acogida al alumno en el aula, acceso al currículo, organización (grupos flexibles, etc.), desarrollo de competencias interculturales, estrategias metodológicas...
CANTABRIA: En el Plan de Interculturalidad se especifican los objetivos que se pretenden conseguir en relación con los alumnos, los profesores, las familias y otras instituciones.
CASTILLA Y LEÓN: Las aulas ALISO o aulas de adaptación son una medida transitoria (estancia no superior a tres meses) para que el alumno adquiera un nivel básico de comunicación en el ámbito escolar.
TODAS las CCAA han suscrito con el Ministerio de Educación, Política Social y Deportes los programas PROA, de apoyo y refuerzo para estudiantes con dificultades de Primaria y ESO, entre ellos los inmigrantes.

Tabla 4. Síntesis sobre modalidades de Acogida en algunas CCAA

En Cataluña, ante los numerosos alumnos inmigrantes, el Departamento de Educación puso en funcionamiento, en el curso 2004-2005, las Aulas de Acogida como una respuesta al nuevo reto educativo. Su creación implicó profesorado extra, dotación informática con los programas adecuados y adquisición de material didáctico, formación específica para el tutor del aula y para los profesionales que interviniesen en este proceso (a cargo de los asesores y asesoras de lengua, interculturalidad y cohesión social –LIC- que el Departamento de Educación tiene en toda Cataluña³⁰ dentro de los servicios educativos). En 2007, el *Plan para la Lengua y la Cohesión social*, definió las Aulas de Acogida como un espacio abierto, flexible y dinámico para atender al alumnado recién llegado justificando que el contexto más normalizador para cualquier alumno es el aula de referencia y su grupo de compañeros. En esta línea, Vila, Parera y Serra³¹ manifiestan que el lugar por excelencia para desarrollar el conocimiento de la lengua es el aula ordinaria, por lo que se hace necesario un sistema de acogida que acelere la adquisición de las herramientas lingüísticas básicas para poder incorporarse al

30 Más de 200 en el curso 2006-2007.

31 Plan para la Lengua y la Cohesión social en Cataluña. Generalitat de Catalunya. Introducción.

aula activamente. Se propone que la estancia de un alumno en el Aula de Acogida no supere los 2 años, ya que debe ser un recurso transitorio. Por ello, cada centro debe planificar las estrategias organizativas y metodológicas que mejor se adapten a su realidad.

Otros Proyectos de Acogida

Por su singularidad y novedad incluimos, aunque sea de manera breve, las experiencias de acogida fuera del contexto escolar llevadas a cabo en Murcia y Reus-Vic (Cataluña).

Un equipo de profesores de Murcia diseñó y puso en práctica un plan para atender a alumnos de una escuela en horarios anteriores y posteriores a su entrada y salida del centro, ofreciendo una atención específica, por parte de profesionales cualificados³², a los niños que pasaban mucho tiempo solos al trabajar los padres fuera de la ciudad; prácticamente la totalidad de ellos eran inmigrantes que dejaban a sus hijos con personas sin cualificación y en unas condiciones que no favorecía la atención, cuidado, desarrollo y motivación de los niños.

Los Espacios de Bienvenida Educativa

Creados en dos zonas de Cataluña (Vic y Reus³³) en el curso escolar 2008-2009 para dar respuesta a las familias e hijos de inmigrantes que llegaban a la ciudad.

En una nota difundida por la Agencia EFE - Madrid (23/08/2008)³⁴ referida a la situación en España, se lee:

Integrar cada año a miles de nuevos alumnos de origen inmigrante (más de 85.000 el curso 2007-2008) de nacionalidades de los cinco continentes, a veces sin saber español y con un nivel académico inferior al supuesto para su edad, puede ser un quebradero de cabeza para las Consejerías de Educación. Para lograrlo, las CCAA están combinando la escolarización ordinaria con aulas de acogida en los propios centros, cursos intensivos de lengua, refuerzos educativos, personal especializado y programas de interculturalidad, aparte de algunas iniciativas que levantan polémica. Es el caso de los Espacios de Bienvenida Educativa (EBE), de carácter extraescolar, que la Generalitat de Catalunya aplicó desde septiembre pasado en municipios de alta inmigración que lo soliciten, inicialmente en Reus y Vic. Acogerán temporalmente, antes de la escolarización ordinaria, a menores que llegan con el curso comenzado, que antes eran asignados directamente a un centro docente.

La ubicación de los EBE fuera de los colegios ha sido cuestionada por los sindicatos docentes, que advierten de un riesgo de segregación, así como por los colectivos de padres, asociaciones de maestros, etc. Sin embargo, desde distintos sectores dependientes de los propios municipios: profesionales que trabajan en dicho contexto, alumnos que han pasado por ellos y padres, valoran estos espacios temporales, de momento, como muy positivos (aun así no podemos olvidar que la experiencia es muy reciente y deberá ser evaluada con procedimientos rigurosos y fiables). Igualmente así lo consideran los responsables y profesores

32 Extraído el 30 de enero de 2009 desde http://premio.fad.es/pdfs/pdf_finalistas_2007/043_murcia_1.pdf. El Programa desarrolla objetivos para el alumnado y para el profesorado. Algunos de ellos son: Proporcionar a los alumnos unas condiciones ambientales adecuadas, que favorezcan sus hábitos de descanso, alimentación, higiene y trabajo. Desarrollar experiencias que enriquezcan su labor como docentes.

33 En Reus había un antecedente en relación con la experiencia de acogida a personas recién llegadas. En 2005 el Ayuntamiento organizó sesiones de bienvenida para personas recién llegadas; pretendía ser la puerta de entrada a la ciudad, antes de derivar a las familias con hijos en edad escolar a la Oficina Municipal de Escolarización.

34 Extraído el 4 de febrero de 2009 desde <http://www.siiis.net/documentos/hemeroteca/808232.pdf>

de las escuelas e institutos de acogida de Reus, ya que en muchos casos, en apenas cuatro meses, muchos de los jóvenes que han pasado por dichos espacios, están ya escolarizados en los centros ordinarios³⁵. Los objetivos de esta estancia temporal son familiarizarse con la lengua catalana, conocer las costumbres de la ciudad, los servicios de salud, sociales, etc. Se les llama aulas de adaptación a las futuras escuelas, aulas puentes de integración, aulas de estancia temporal, etc. Paralelamente, el municipio desarrolla una labor similar con las familias inmigrantes con el objetivo de conseguir una buena adaptación personal y social al entorno de la ciudad.

Se resume este epígrafe con la opinión de Carrasco (2008) sobre las Aulas de Acogida en general. Para dicha autora, esta modalidad es una medida pedagógica creada específicamente para atender al alumnado extranjero que se incorpora al sistema educativo sin conocer la lengua vehicular y en un momento de la escolarización en el que el resto de sus compañeros ya han adquirido una lecto-escritura básica. Según cómo se organicen, corren el riesgo de convertirse en espacios segregados que no serían ni inclusivos ni interculturales no proporcionando a la larga experiencias positivas para los alumnos.

La Acogida en el Index para la Inclusión

Dado que uno de los aspectos clave de las escuelas inclusivas es formar comunidad, trataremos de ver cómo se puede hacer efectiva la misma, a través de una revisión de los indicadores del *Index para la Inclusión*.

Como se ha dicho anteriormente en el apartado de los valores, un objetivo fundamental de las escuelas es crear comunidades de aprendizaje. Recordamos que las tres dimensiones que se trabajan a través de dicho instrumento son: *Culturas, Políticas y Prácticas* inclusivas.

La primera dimensión, *Culturas*, se centra en crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado alcance los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros del centro educativo. Se muestran algunos indicadores, así como los interrogantes que sirven para evaluar los centros.

Indicador A. 1.1. *Todo el mundo merece sentirse acogido*

- i. ¿Es amistoso y acogedor el primer contacto que la gente tiene con el centro educativo?
- ii. ¿Es el centro acogedor para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con deficiencias y los que están temporalmente?
- iii. ¿Es el centro acogedor para todas las familias y otros miembros de sus instituciones de la comunidad?
- ix. ¿Hay actos sociales para dar la bienvenida o para despedir al alumnado y al profesorado?
- x. ¿El alumnado siente pertenencia a su clase o a su aula de tutoría?
- xi. ¿El alumnado, el profesorado, los miembros del consejo escolar y los miembros de la comunidad sienten pertenencia al centro?

La segunda dimensión, *Políticas*, se centra en asegurar la inclusión en la escuela, impregnando su organización de esa cultura inclusiva con la finalidad de mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Uno de sus indicadores, el B.1.5. reflexiona ampliamente sobre el tema que estamos desarrollando.

³⁵ Begoña Ruiz (2009). Maestros y padres hacen un balance positivo de los Espais de Benvinguda. Diari. Dijous, 19 de febrer de 2009.

B.1.5. Cuando el alumno accede al centro por primera vez le ayuda a adaptarse.

- i. ¿El centro tiene un programa de acogida para el alumnado?
- ii. ¿El programa de acogida funciona de forma adecuada para el alumnado y su familia, independientemente de que entre al principio del curso o en cualquier otro momento?
- iii. ¿El programa toma en consideración las diferencias en cuanto la capacidad de comprensión y de manejo de la lengua de acogida?
- iv. ¿Hay información disponible acerca del sistema educativo general y sobre el centro en concreto?
- v. ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez en el centro?
- vi. ¿Se han tomado medidas para conocer hasta qué punto el nuevo alumnado se siente como en casa después de pocas semanas?
- vii. ¿Hay algún apoyo para el alumnado que tiene dificultad para recordar la distribución del edificio, particularmente cuando entra por primera vez en el centro?
- viii. ¿El alumnado tiene claro a quién tiene que acudir si experimenta dificultades?
- ix. ¿Se han establecido programas para facilitar la transición entre Educación Infantil y Primaria, y entre Educación Primaria y Secundaria?
- x. ¿Cuándo el alumnado pasa de un centro a otro, el profesorado de cada centro colabora para suavizar el cambio?

Aunque en la dimensión *Prácticas inclusivas* no existe ningún indicador que de forma expresa se refiera al tratamiento de la acogida, cabe señalar que en la revisión de los mismos se observa la importancia que tiene cada uno de los alumnos no sólo en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino también en toda la dinámica del centro: relaciones, decisiones, participación y colaboración.

Igualmente en el Index, se recogen también elementos de análisis relacionados con las maneras que la escuela tiene para acoger a los distintos miembros de la comunidad: padres, profesores y otro personal de la escuela. Creemos que los Programas de Acogida deberían contar con estrategias y mecanismos de apoyo que contemplen a todos los sectores y no solamente al alumnado. Al respecto se incluye como referencia una reciente publicación que se detiene en la atención que debe prestarse al profesorado que se incorpora por primera vez a las escuelas.³⁶

CONVIVENCIA EN LOS CENTROS

Como se ha señalado en las primeras páginas, el objetivo de este capítulo es analizar y reflexionar sobre algunos proyectos que se desarrollan en la escuela y que de alguna manera están presentes en la filosofía de las escuelas con orientación inclusiva. Se han estudiado previamente los valores y los planes de acogida; a continuación se presentan los aspectos relaciones que se generan entre las personas que conforman los distintos sistemas de la comunidad educativa.

La escuela es un entramado de relaciones sociales que se dan entre todos los que forman parte de la misma. Relaciones entre los alumnos, entre los profesores, entre los padres y entre cada uno de ellos con los demás. No siempre es fácil dicha interacción ya que en la misma intervienen cuestiones de poder, de autoridad, de individualismo, etc. Se trata de convivir con los demás.

36 Teixidó, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó.

En el ámbito escolar, la respuesta a los problemas de convivencia se realiza en cada caso dependiendo de una determinada concepción educativa sobre qué es y cómo han de gestionarse los conflictos (Torrego, 2001). En una escuela democrática el conflicto es un momento singular y privilegiado de la dinámica interpersonal que debe aprovecharse para el aprendizaje y el desarrollo personal.

El conflicto es algo natural, que debe enseñarse a manejar en una educación que se fundamenta en el respeto a la diversidad. Es imposible concebir participación, disciplina y diálogo escolar sin aprovechar el conflicto como eje de la convivencia y sin establecer una estrategia general para su resolución (Alzate, 2006³⁷).

En España, la legislación educativa obliga a los centros a elaborar e incluir en el Proyecto Educativo el denominado *Plan de Convivencia* donde se recogen las normas por las que debe regirse la vida en las instituciones escolares. A partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se ha creado el *Observatorio Estatal de la convivencia y prevención del conflicto* con el fin de asesorar, informar, diagnosticar y difundir buenas prácticas favorecedoras de la convivencia escolar. El conflicto es, por tanto, un tema central en el ámbito escolar.

¿Qué es el conflicto?

Entendemos el conflicto, desde el punto de vista social, como una situación que implica dificultad o confrontación de intereses entre dos o varias personas. Para María José Díaz Aguado (2005) el conflicto forma parte de la vida y es el motor de nuestro progreso. Sin embargo, en determinadas condiciones, puede conducir a la violencia, incluso en contextos como la escuela.

El conflicto, desde ciertas propuestas educativas, se entiende como un hecho positivo y una oportunidad para que el tiempo de escolarización desemboque en un verdadero proceso para la convivencia participativa y democrática (Morollón, 2001).

Las consecuencias de un conflicto pueden ser negativas o positivas dependiendo de cómo se gestione. La violencia es una forma negativa y destructiva de solucionar un conflicto. Pero a veces el conflicto no se percibe hasta que no se expresa en forma de violencia. Existen diferentes formas de violencia simbólica³⁸ (Bourdieu, 1977) y sistémica (Ross Epp, 1999) que promueven exclusiones, malestares y desigualdades de poder en el seno de la escuela.

A continuación se muestran algunas reflexiones y estudios que indagan sobre las fuentes de conflicto en las instituciones educativas y que son citadas por Carrasco y Vicente Prados.

Carrasco (2007) alude a los estudios de Hallinan y Williams (1987, 1990) quienes indican la influencia de ciertos factores de la organización escolar en el desarrollo del conflicto como, por ejemplo, el criterio para agrupar a los alumnos. Otras investigaciones muestran que la propia institución escolar puede producir segregación étnica y sexual, diferenciación y segregación bajo una aparente heterogeneidad y un discurso de igualdad (Payet, 1997).

Para Vicente Prados (1997) pueden ser fuentes de violencia en la escuela aquellas que se generan desde el currículo, como el sistema de evaluación o las mismas finalidades del sistema educativo.

37 Ramón Alzate Sáez de Heredia. Catedrático de Psicología de la Universidad del País Vasco. Profesor del Máster en Resolución de Conflictos y Mediación. U. Complutense de Madrid. Materiales de trabajo propios.

38 Los contextos sociales funcionan como *espacios de fuerzas* y están estructurados de acuerdo a diversas variables.

En primer lugar, el propio currículo escolar, la oferta educativa que la escuela ofrece a la comunidad puede ser una de las grandes fuentes de violencia sistémica. Porque el currículo oficial supone una selección de contenidos culturales y toda selección, intrínsecamente, conlleva una omisión (Fernández Enguita, 1990) y (que) además representa una cultura «estándar» o «eurocéntrica» (Apple, 1987 y Torres Santomé, 1995) más próxima al conjunto de individuos coincidentes con aquellos que hacen la selección. Y, por otra parte, porque en los centros no siempre se intenta dar respuesta a la diversidad del alumnado. Los desfavorecidos son los que mayor fracaso obtienen por la distancia entre sus conocimientos y los que se trabajan en la escuela.

En segundo lugar, el sistema de calificaciones ofrece un refuerzo bastante positivo para aquellos que se encuentran en situación de ventaja; para los demás, será un fracaso continuo además de deteriorar su propia autoimagen. Estos alumnos pueden ofrecer resistencias a las demandas de los centros respondiendo con conductas inapropiadas y/o situaciones de violencia.

En tercer lugar, otra fuente de conflicto pueden ser las prácticas metodológicas, las relaciones de poder y las cuestiones de equidad que no convencen a los alumnos y pueden producir tensión.

Estudios sobre la violencia y acoso en la escuela

Se presentan algunos de los estudios³⁹ llevados a cabo sobre violencia escolar⁴⁰.

El Ministerio de Educación a través del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) llevó a cabo varias investigaciones al respecto. La primera de ellas publicada como *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*, informó que en los Centros de Primaria (datos de 1995) el clima de aula y el clima de centro eran globalmente satisfactorios. Además, cerca del 80% del alumnado y profesorado mostraba niveles altos de satisfacción en las relaciones entre sus compañeros, entre sí y con el equipo directivo.

El INCE en 1997, abordó otro estudio sobre *Situaciones de Indisciplina Escolar*, con una muestra de 3000 alumnos de Educación Secundaria, informando que 4 de cada 5 alumnos opinaban que se daban situaciones de indisciplina. Sobre los casos de violencia casi el 66% de los alumnos pensaban que se producían agresiones en sus centros.

El *Informe sobre la Violencia Escolar del Defensor del Pueblo (1999)*⁴¹ que evaluó el maltrato entre iguales en los centros de Enseñanza Secundaria españoles, concluye que las agresiones más frecuentes son las verbales afectando a la tercera parte de los alumnos.

Estudios más recientes, como el Informe Cisneros X del año 2006⁴² titulado *Violencia y Acoso Escolar en España*, informan que en la escuela, la violencia visible (violencia física

39 Desde la Universidad de Sevilla se realizaron tres estudios sobre *Violencia entre iguales en Andalucía*. Se analizaron varias dimensiones: percepción de la convivencia escolar, autopercepción como víctima de otros, autopercepción del abuso hacia compañeros y actitudes que toman los estudiantes ante situaciones de abuso. El primero entre 1990 y 1992, el segundo entre 1995 y 1998 y el tercero durante 1997 y 1998.

40 Los datos pueden consultarse en Cuadernos de Pedagogía, 2001, p. 47; además, en las páginas siguientes se incluyen datos sobre estudios en la Comunidad Valenciana y País Vasco.

41 Recoge datos de más de 3000 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Muestra representativa de 300 centros en todo el territorio español. En dicho informe pueden verse además otros estudios europeos al respecto. Extraído el 22 de noviembre de 2008 desde <http://didac.unizar.es/abernat/zgeneral/VESCTODO.pdf>

42 Publicado el 1/11/2006 con más de 25.000 alumnos evaluados entre 7 y 18 años, de más de 1.150 aulas completas de 14 Comunidades Autónomas (Primaria, ESO y Bachillerato). Representa la muestra más amplia realizada por ningún otro estudio en toda Europa hasta la fecha. Incorpora por primera vez el estudio de Violencia y Acoso Escolar en las aulas de primaria (desde los 7 años). Araceli Oñate Cantero e Iñaki Piñuel y Zabala. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Extraído el 25 de noviembre de 2008 desde <http://www.fapacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acoso-escolar.pdf>

–agresiones- e intimidación física –amenazas e intimidación) y la invisible (violencia psicológica: violencia verbal -hostigamiento verbal y coacciones- y violencia social: exclusión social, bloqueo, estigmatización), representan un 10% frente a un 90%. Dicha investigación clasifica y subdivide la violencia de la siguiente manera:

VIOLENCIA FÍSICA	<i>Agresiones</i>	<i>Bullyng o matonismo</i>
INTIMIDACION FÍSICA	<i>Amenazas Intimidación</i>	
VIOLENCIA VERBAL	<i>Hostigamiento verbal Coacciones</i>	<i>Violencia psicológica</i>
VIOLENCIA SOCIAL	<i>Exclusión social Bloqueo social Manipulación social</i>	

Tabla 5. Modalidades e indicadores de la violencia

El Informe Cisneros X, es el primer estudio monográfico en su género sobre acoso y violencia escolar de ámbito nacional que mide y ofrece por primera vez indicadores nacionales y por Comunidades Autónomas sobre:

Tasa de menores que sufren violencia y acoso en España y en cada Comunidad Autónoma
Comportamientos de Acoso más frecuentes contra niños y niñas.
Diferencias entre niños y niñas en las formas de acosar.
Evolución de las conductas de Acoso desde Primaria hasta Bachillerato.
Causas del Acoso referidas por los menores víctimas.
Razones del Acoso ofrecidas por los menores que acosan.
Actitud y reacción de las víctimas ante el Acoso.
Lugares donde ocurren situaciones de Acoso.
Perfil de las víctimas y los agresores.
Actitud de los testigos de Violencia y Acoso Escolar.
Tasa de alumnos con daños psicológicos por causa de la Violencia y el Acoso Escolar.

Cuadro 1. Indicadores sobre acoso y violencia

Los resultados de la investigación indican que existen una serie de comportamientos de acoso escolar frecuentes en los centros y que se repiten en mayor o menor medida en los alumnos de las distintas Comunidades Autónomas (CCAA). Se listan en la siguiente tabla.

1. Llamarle por motes	13,90%	2. No hablarle	10,40%
3. Reirse de él cuando se equivoca	9,30%	4. Insultarle	8,70%
5. Acusarle de cosas que no ha dicho o hecho	7,50%	6. Contar mentiras acerca de él	6,30%
7. Meterse con él por su forma de ser	6,00%	8. Burlarse de su apariencia física	5,80%
9. No dejarle jugar con el grupo	5,40%	10. Hacer gestos de burla o desprecio hacia él	5,10%
11. Chillarle o gritarle	5,00%	12. Criticarlo por todo lo que hace	4,40%

13. Imitarle para burlarse	4,30%	14. Odiarle sin razón	4,20%
15. Cambiar el significado de lo que dice	4,00%	16. Pegarle collejas, puñetazos, patadas	4,00%
17. No dejarle hablar	3,90%	18. Esconderle las cosas	3,90%
19. Ponerle en ridículo ante los demás	3,90%	20. Tenerle manía	3,70%
21. Meterse con él para hacerle llorar	3,52%	22. Decir a otros que no estén con él o que no le hablen	3,60%
23. Meterse con él por su forma de hablar	3,30%	24. Meterse con él por ser diferente	3,20%
25. Robar sus cosas	3,20%		

Tabla 6. 25 comportamientos de acoso escolar más frecuentes en España en 14 CCAA. (Fuente: Estudio Cisneros X. Violencia y Acoso Escolar, 2006)

Como se indicó, el Ministerio de Educación (2007) creó El Observatorio Estatal de Convivencia Escolar⁴³ en el que están representadas todas las CCAA. En el avance de datos del *Estudio Estatal sobre Convivencia Escolar*⁴⁴ se constata que la mayoría del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria rechaza la violencia. Algunas de sus conclusiones se recogen a continuación siguiendo el orden del informe.

Por lo que se refiere a las actitudes ante la violencia, un 86,1 de los adolescentes interviene para detenerlas, sea o no amigo de la víctima, mientras que el 13.9% se muestra indiferente.

El estudio también señala la conciencia social que se ha generado en torno al problema del acoso escolar. Así, el 54,2% de los alumnos opina que puede contar con sus profesores en caso de acoso y el 54,9% considera que sus profesores previenen esos problemas. Además, el 84,3% del alumnado afirma haber recibido formación en el centro para mejorar la convivencia, y el 47,6% del total, tener formación específica contra el acoso escolar.

En cuanto a las opiniones del alumnado respecto a qué medidas pueden ser más eficaces para erradicar el acoso, destacan las cuatro siguientes: “que toda la clase apoye al estudiante agredido sin dejarle solo” (el 67,3% lo considera eficaz), “educando en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente” (el 63,6%); “con el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase esté más unida” (el 61,3%); y “poniéndonos todos de acuerdo en normas para acabar con la violencia en el centro”(el 60,5%).

Algunas manifestaciones de una buena convivencia en un centro educativo son las relaciones que se generan en cada colectivo (estudiantes, profesores, equipos directivos, etc.), el sentido de pertenencia al centro tanto de los alumnos como del profesorado, la integración escolar de los alumnos, la capacidad de influencia (autoridad) del profesorado sobre sus estudiantes, la calidad de las relaciones entre docentes y la relación con las familias.

43 Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Extraído el 16 de julio de 2008 desde www.mepsyd.es. Para su elaboración entrevistó a 6.175 profesores y 23.100 alumnos de 301 centros educativos de toda España salvo Cataluña (que ya ha manifestado su intención de incorporarse al próximo estudio).

44 El *Estudio sobre Convivencia Escolar del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar* ha sido realizado por un grupo de trabajo en el que participaban todas las Comunidades Autónomas, miembros del Ministerio y expertos de la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid. Extraído el 30 de julio de 2008 desde <http://argijokin.webcindario.com/avanceconvivencia2008.PDF>

Dicha investigación indaga sobre el acoso entre iguales definiendo a la víctima de acoso como alguien al que uno o varios de sus compañeros insultan o ridiculizan, ignoran intencionadamente, excluyen del grupo, amenazan, empujan o pegan, dicen mentiras y rumores para que caiga mal o se burlan haciéndole daño. Según esta definición, sólo el 1,7% de los alumnos ha sido acosado “muchas veces” durante los últimos dos meses. El informe también pone el acento sobre fenómenos emergentes, como los derivados de una incorrecta exposición a las nuevas tecnologías. Entre el 1,1% y el 2,1% de los chicos informa haber sido ‘a menudo’ o ‘muchas veces’ víctima de grabaciones u otras formas de acoso con nuevas tecnologías, el conocido como *ciberbullying*.

Una de las conductas más habituales que dificultan la convivencia es la denominada “disrupción” en el aula. Se produce cuando los alumnos alteran el funcionamiento normal de la clase (por ejemplo, hablando mientras el profesor explica). El 21,6% de los profesores dice padecerlo “a menudo o muchas veces”, mientras que sólo reconoce participar en dichas situaciones el 4,1% del alumnado. Según la investigación, la discrepancia puede atribuirse a la concentración de dicho problema en muy pocos alumnos o a que el alumnado tienda a minimizar las consecuencias que determinados comportamientos pueden tener sobre quienes los sufren.

Cuando se pregunta por los posibles obstáculos a la convivencia, la mayoría del profesorado (85%) señala la falta de disciplina de las familias y la falta de implicación de éstas (77,2%). Sin embargo, para el 75,6% de los alumnos, las familias acuden a las reuniones que se convocan desde el centro, se interesan por sus trabajos (87,4%) y son respetadas por el centro (85%).

¿Qué hacer para mejorar la convivencia?

La Educación para la Convivencia y la Resolución de Conflictos están íntimamente relacionados y presentes en la vida educativa de los centros.

Díaz Aguado (2005) opina que para mejorar la convivencia educativa y prevenir la violencia es preciso enseñar a resolver conflictos (incluidos los relacionados con procedimientos de disciplina) de forma constructiva (pensando, dialogando, negociando, a través de la mediación, de la colaboración...); y creando contextos normalizados. El nuevo profesor debe ser un experto en resolución de conflictos (Marina, 2001).

La legislación vigente propone acciones para tratar los conflictos, prevenirlos y resolverlos; las recoge en el Artículo 1 referido a los principios⁴⁵ y en las competencias⁴⁶ atribuidas al

45 Artículo 1. *Principios*. k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

46 Artículo 132. *Competencias del director*.

f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.

Disposición adicional vigesimoprimer. *Cambios de centro derivados de actos de violencia*.

Las Administraciones educativas asegurarán la escolarización inmediata de las alumnas o alumnos que se vean afectados por cambios de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar. Igualmente, facilitarán que los centros educativos presten especial atención a dichos alumnos.

director. También se contemplan en los derechos básicos⁴⁷ y en los deberes⁴⁸ del alumnado en aras a ser respetados y protegidos⁴⁹ así como su colaboración y participación de manera activa en la convivencia de los centros.

Como señalábamos en la introducción del capítulo, los Planes/Programas de Convivencia se diseñan en las escuelas para prevenir, actuar y resolver los conflictos implicando a toda la comunidad educativa.

La educación en resolución de conflictos modela y enseña de forma culturalmente apropiada y evolutivamente ajustada una variedad de procesos, prácticas y habilidades diseñadas para afrontar los conflictos individuales, interpersonales e interinstitucionales y para crear un entorno educativo receptivo y seguro. Estas habilidades, conceptos y valores ayudan a los individuos a entender la dinámica del conflicto y les posibilita el uso de la comunicación y el pensamiento creativo para construir relaciones saludables y manejar y resolver los conflictos de forma justa y no violenta. Los educadores en resolución de conflictos trabajan por un mundo justo y pacífico en donde los ciudadanos actúan de forma responsable y civilizada en sus interacciones y en sus procesos de resolución de disputas (Alzate⁵⁰).

Los objetivos que se pretenden conseguir variarán en función de la ambición del programa. Su elaboración depende de la filosofía de partida y de los objetivos, más o menos ambiciosos, que se propongan. Bondine y Crawford (1998) señalan cuatro enfoques para diseñar: programas de mediación (centrados en el niño), enfoque curricular, el aula pacífica y la escuela pacífica (centrados en el contexto)

Respecto a las finalidades de los programas, Jones y Kimitta (2000) proponen: crear un entorno saludable para el aprendizaje, crear un entorno constructivo de aprendizaje, mejorar el manejo del aula, reforzar el desarrollo emocional y social de los estudiantes y crear una comunidad constructiva para el conflicto.

Un modelo para el tratamiento de este tema es el Enfoque Escolar Global (EEG) (Alzate, 2003) el cual supone la puesta en marcha simultánea en el marco escolar de programas curriculares de Resolución de Conflictos, programas de mediación entre compañeros, transformación de la relación pedagógica, intervención en el clima escolar, así como la implicación de los distintos protagonistas: alumnos, profesores, dirección y padres. Alzate esquematiza dicho enfoque que reproducimos a continuación:

47 3. *Se reconocen a los alumnos los siguientes derechos básicos:*

b) A que se respeten su identidad, integridad y dignidad personales.

c) A que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad.

48 4. *Son deberes básicos de los alumnos:*

e) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado.

f) Respetar la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales, y la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

g) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo, y

h) Conservar y hacer un buen uso de las instalaciones del centro y materiales didácticos.»

49 f) A la protección contra toda agresión física o moral.

50 R. Alzate. Extraído el 10 de julio de 2008 desde http://www.geuz.es/media/articulos/Programas%20de%20convivencia%20en%20el%20mbito%20educativo%20%20Enfoque%20global%20de%20transformaci_n%20de%20conflictos%20y%20mediaci_n%20escolar.pdf

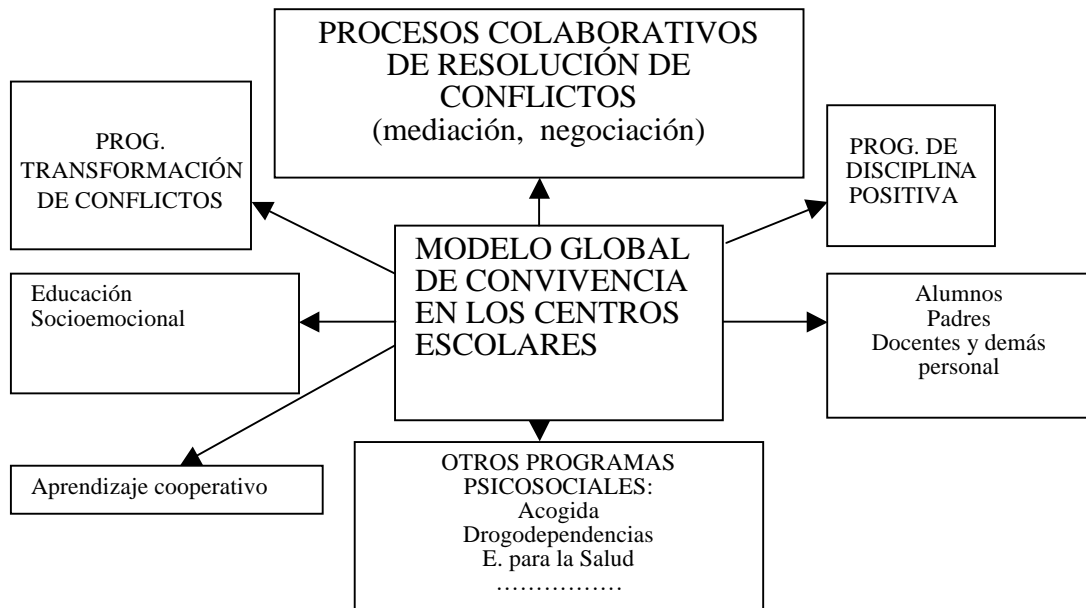


Figura 2. Modelo para la resolución de conflictos. Tomado de Alzate (2003)

Existen estrategias concretas muy elaboradas que pueden servir de ayuda al profesorado de los centros para fortalecer actitudes y conductas hacia la aceptación y valoración de la diversidad ⁵¹, así como proyectos diseñados en distintas comunidades autónomas ^{52, 53}.

Los conflictos y la convivencia en el Index para la Inclusión

Al igual que finalizamos el punto anterior sobre la acogida revisando el *Index de Inclusión* para ver la presencia de dicho asunto en este documento, nos corresponde también concluir este apartado realizando el mismo análisis.

La dimensión *Culturas*, en la sección A.1. *Construir Comunidades*, y la A.2. *Establecer valores inclusivos*, hace referencia a aspectos relacionados con los conflictos y la convivencia en diferentes indicadores:

A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros

- vi. ¿El alumnado evita el racismo, el sexismo, la homofobia, las actitudes en contra de la discapacidad y otras formas de discriminación?
- x. ¿El alumnado siente que las disputas entre ellos son solucionadas justa y efectivamente?

51 Ejemplo de Propuesta concreta Elaborado por Claudio Fuenzalida y Alejandra Moreno. En: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/mediacion/confer-comun/ponencia1.htm>

52 Extraído el 30 de abril de 2008 desde http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/convivencia/tkContent?pgseed=1231921362940&idContent=68578&locale=es_ES&textOnly=false. http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=2091.

http://www.catedu.es/convivencia/index.php?option=com_content&task=view&id=454&Itemid=67

http://www.catedu.es/convivencia/index.php?option=com_content&task=category§ionid=4&id=23&Itemid=63

http://www.catedu.es/convivencia/index.php?option=com_content&task=category§ionid=4&id=23&Itemid=63

53 54 El Proyecto "Construir convivencia" nace de la voluntad de cuatro centros de Educación Secundaria de todo el ámbito del Estado español y al amparo de una convocatoria de noviembre de 2006 del *Ministerio de Educación y Ciencia*: IES Arcipreste de Hita - Azuqueca de Henares (Guadalajara) IES Azorín - Petrer (Alicante) IES Oña - Oña (Santa Cruz de Tenerife) IES Los Enlaces - Zaragoza. Extraído el 2 de enero de 2008 desde <http://www.construirconvivencia.org/>

- xi. ¿Pueden los estudiantes interceder por otros que sienten que han sido tratados injustamente?

A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado

- x. ¿Se evita el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje?

A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión

- ix. ¿Se entiende la exclusión como un proceso que comienza en el aula y en el patio de recreo que puede finalizar con la expulsión o abandono del centro?

La dimensión *Políticas*. Sección B.2: *Organizar el apoyo para atender a la diversidad* también se refiere a la convivencia, disciplina, violencia y relaciones entre los compañeros.

B.2.6. Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico

- ii. ¿Los problemas conductuales y emocionales de los alumnos son tratados con estrategias que mejoran las experiencias en el aula y en el área del juego y la interacción con los demás?
- v. ¿Se forma a el profesorado y personal de apoyo para que puedan responder al descontento y la indisciplina del alumnado los conflictos y conductas disruptivas de los alumnos?
- vii. ¿Se utiliza la información que proporcionan la familia de los alumnos para resolver el descontento y la indisciplina que estos alumnos puedan generar?
- viii. ¿Contribuyen todos los estudiantes a superar el descontento y la indisciplina de los estudiantes en el centro educativo?
- x. ¿El apoyo que se proporciona a los alumnos en situación de tutela se orienta hacia la creación de vínculos entre el centro educativo y los educadores de las residencias u hogares?
- xi. ¿Tratan las políticas de apoyo emocional y psicológico el bienestar de los alumnos con graves dificultades emocionales y conductuales?
- xii. ¿Se toman medidas para evaluar y responder a la usual tendencia que pone de manifiesto que los varones tienen logros más bajos y exhiben más problemas de conducta que las mujeres?

B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina

- i. ¿Se considera la expulsión disciplinaria como un proceso que puede ser interrumpido por el apoyo y la intervención en las relaciones de enseñanza y aprendizaje?
- ii. ¿Hay reuniones, implicando al profesorado, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad escolar, para intentar hacer frente a los problemas de forma flexible antes de que se empeoren?
- iii. ¿Se tiene en cuenta las relaciones que existen entre la baja autoestima de los alumnos y la insatisfacción de éstos, con los problemas de conducta y la exclusión disciplinaria?
- iv. ¿Las respuestas del centro educativo orientadas a la mejora del comportamiento de los alumnos están relacionados con la educación y la rehabilitación, en vez de con el castigo?
- v. ¿Se ha previsto un sistema de hacer efectivas las medidas reparadoras (como por ejemplo, acudir una tarde al centro a hacer trabajos de reparación, limpieza o embellecimiento)?
- vi. ¿En caso grave, se contempla la posibilidad de que el alumno y su familia deban pedir disculpas al consejo escolar?
- vii. ¿Hay planes claros y positivos para reintegrar a los estudiantes que han sido expulsados por motivos de disciplina?
- viii. ¿Hay una política para disminuir todas las formas de expulsión disciplinaria tanto si es temporal como permanente, formal o informal?

- ix. ¿Los miembros del claustro comparten el objetivo de reducir las expulsiones temporales o permanentes, formales e informales?
- x. ¿Se considera la expulsión del aula como una práctica excepcional y siempre seguida por una recuperación de la comunicación entre el alumno y el profesor?
- xi. ¿Se guardan informes claros sobre las expulsiones disciplinarias formales e informales?
- xii. ¿Se presentan informes regulares sobre expulsiones disciplinarias al consejo escolar?
- xiii. ¿Se están reduciendo las expulsiones disciplinarias formales e informales?

B.2.9. Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o bullying

- i. ¿El profesorado, los padres, los miembros del consejo escolar y los alumnos tienen una opinión compartida sobre los factores que configuran el abuso de poder entre iguales, la intimidación, o «bullying»?
- ii. ¿Se considera la intimidación como un derivado potencial de todas las relaciones de poder?
- iii. ¿Se considera que la intimidación tiene que ver tanto con el maltrato verbal y emocional como con la violencia física?
- iv. ¿El miedo a perder una amistad es entendido como una causa para que se produzca intimidación?
- v. ¿Se considera que la intimidación puede ocurrir en el centro educativo no sólo entre los alumnos sino entre el personal, entre el personal y los alumnos, entre el personal y los padres?
- vi. ¿Se consideran los comentarios y comportamientos racistas, sexistas, homofóbicos y en contra de las personas con discapacidad, como formas de intimidación?
- vii. ¿Existe un documento del centro sobre la intimidación, que sea accesible a todos los miembros del consejo escolar; el personal, los estudiantes, los padres, y otros miembros de la comunidad, que presente con detalle qué comportamientos son aceptables y cuáles no?
- viii. ¿Hay personas disponibles, hombres y mujeres, con las cuales los chicos y las chicas pueden discutir sus preocupaciones sobre las situaciones de abuso de poder entre iguales y, en su caso, recibir apoyo?
- ix. ¿Saben los estudiantes a quién acudir si sufren intimidación?
- x. ¿Hay personas dentro y fuera del centro educativo a la que el personal puede acudir si están siendo intimidados?
- xi. ¿Se involucra a los estudiantes en la creación de estrategias para prevenir y reducir la intimidación?
- xii. ¿Se guardan registros claros sobre los incidentes de intimidación?
- xiii. ¿Se ha reducido la intimidación?

Por último, la dimensión Prácticas refleja las estrategias que las distintas personas de la comunidad escolar deben activar para crear un clima de convivencia, ayuda y respeto mutuo. Asimismo, en la sección C. 1. *Orquestrar el proceso de aprendizaje*, se muestran las siguientes preguntas.

C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora

- ix. Cuándo otros compañeros/as de la clase están enfrentados, ¿los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos?

C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo

- i. ¿El propio enfoque de la disciplina motiva la auto-disciplina?
- ii. ¿El profesorado se ayuda entre ellos a infundir respeto sin llegar a enfadarse?
- iii. ¿El profesorado comparte y aúna conocimientos y habilidades para superar el descontento y el desorden?
- iv. ¿Son consistentes y explícitas las normas de comportamiento del aula?
- v. ¿Se involucra a los estudiantes a que ayuden a resolver las dificultades del aula?
- vi. ¿Se debate y se consensúa con el alumnado las normas de comportamiento del aula?
- vii. ¿Se consulta a los estudiantes cómo se puede mejorar el clima social del aula?
- viii. ¿Se consulta a los estudiantes cómo se puede mejorar la atención en el aprendizaje?
- ix. Si hay más de un adulto en el aula, ¿comparten las responsabilidades para que el manejo de las clases sea fluido?
- x. ¿Hay procedimientos claros, entendidos por los estudiantes y los docentes, para responder a los comportamientos extremos?
- xi. ¿Reconoce todo el profesorado que sería injusto que no prestaran atención por igual a varones y mujeres?

C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración

- ix. ¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o un grupo es motivo de preocupación?

Para concluir, después de la exposición y de las reflexiones sobre varios aspectos fundamentales en la vida de los centros educativos, decididamente nos reafirmamos en nuestro convencimiento de que la escuela del siglo XXI debe ser una escuela inclusiva que acoja la diversidad de todos, que respete las diferencias, que potencie el desarrollo de cada uno de los miembros de su comunidad, que valore sus logros, que estimule la participación responsable y la cooperación de todos y que responda a las expectativas del contexto social en la que está inmersa a fin de colaborar en la transformación de la vida de las personas y de la sociedad. En definitiva que contribuya a la creación de una sociedad más justa y democrática.

Seamos optimistas sobre el futuro de la escuela y de la educación. Pocas veces como ahora han sido tan cuestionados, revisados y criticados los sistemas educativos; creemos que esta situación es positiva porque significa que está en el punto de mira y que le interesa a la sociedad. Esta actitud empuja a la escuela y al propio sistema a buscar fórmulas nuevas que satisfagan a todos. A través de estas páginas hemos querido aportar reflexiones a fin de construir la escuela que deseamos para este siglo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AADD (2004). *Integrating immigrant children into schools in Europe*. European Commission, Eurydice Reports.
- Aguado, T., Alvarez, B., Ballesteros B., Castellano, J. L., Cuevas, L., Gil Jaurena, I., Malik, B., Mata, P., Sánchez García, M. y Téllez, J. A. (2000). *Guía INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Institución coordinadora en España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, Vol. 6 (2).

- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Index for inclusion*. CSIE, University of Manchester.
- Alzate, R. (2003). Resolución de Conflictos. Transformación de la escuela. En E. Vinyamata (Coord.), *Aprender del Conflicto. Conflictología y Educación* (pp.47-60). Barcelona: Graò.
- Alzate, R. (2007). *Programas de convivencia en el ámbito educativo. Enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar*, 3. Extraído el 30 diciembre de 2008 desde http://www.geuz.es/media/articulos/Programas%20de%20convivencia%20en%20el%20mbito%20educativo%20-%20Enfoque%20global%20de%20transformaci_n%20de%20conflictos%20y%20mediaci_n%20escolar.pdf/.
- Anderman, L.H. y Midgley, C. (1998). Motivation and middle school students [ERIC digest]. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Extraído el 25 Junio de 2002 desde http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed421281.html/.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15-21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586).
- Bondine, R. J. y Crawford, D. K. (1998). *The Handbook of conflict resolution education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de inclusión en acciones. En M. A. Verdugo Alonso y B. Jordán de Urríes. (Coords.). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar VI Jornadas científicas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 211-218). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2005). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion)*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977, 1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brewster, C. y Fager, J. (2000). *Increasing student engagement and motivation: From time-on-task to homework*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. Extraído el 25 Junio de 2002 desde <http://www.nwrel.org/request/oct00/index.html>.
- Campo, A. (2001). Convivencia y organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 30.
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- Carbonell, F. (2006). *L'Omar i l'Aixa (Omar y Aixa). Socialización de los hijos e hijas de familias marroquíes*. Vic: Editorial Eumo / Fundació Jaume Bofill.
- Carbonell, F. (2006). *La Acogida*. Vic: Editorial Eumo / Fundació Jaume Bofill.
- Carrasco, S. (2007). *La incidencia del clima escolar en las relaciones entre iguales en las escuelas de secundaria de Cataluña. Resultados de un estudio cuali-cuantitativo*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional de Violencia (Bullying), 23 - 27 de noviembre, Almería.
- Carrasco, S. (2008). Principios para evaluar la acogida al alumnado de origen extranjero. Extraído el 28 diciembre de 2008 desde <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/carrasco.pdf>.
- Carrasco, S. (Coord.) y otros (2004). *Inmigración, contexto familiar y educación*. Bellaterra: ICE-UAB.
- Carrillo, I. (Coord.) (2005). *Diez valores para el S.XXI*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Challenge 2000 Multimedia Project. (1999). Why do projectbased learning? San Mateo, CA: San Mateo County Office of Education. Extraído el 25 Junio de 2002 desde <http://pblmm.k12.ca.us/PBLGuide/WhyPBL.html>.
- Consejería de Educación y Ciencia (1997). Educación sin fronteras. Una sola raza: la humana. Madrid.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO
- Delval, J. (1983). *Crecer y pensar*. Barcelona: Laia.
- Díaz Aguado, M^a J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 4, 549-558.
- Dickinson, K. P., Soukamneuth, S., Yu, H. C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R. y otros (1998). Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program [Technical assistance guide]. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420756).
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Enguita, M. (1999). La disciplina escolar y la domesticación del trabajo. *Conceptos de Educación*, 5.
- González Licini, F. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra Logman.
- Hall, D. (2002, orig. 1995). Assessing the needs of bilingual pupils. Resource Materials for Teachers. London: David Fulton Publishers.
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586).
- Hernández, F. (1998). Repensar la función de la Escuela desde los proyectos de trabajo, *Patio, Revista Pedagógica*, 6, 26-31.
- Iztueta, A. (2005). Presentación. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Gobierno Vasco. Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e investigación.
- Jones, T. S. y Kmitta, D. (2000). *Does it work?* Washington: CREnet
- Karlin, M., & Viani, N. (2001). Project-based learning. Medford, OR: Jackson Education Service District. Retrieved July 9, 2002, from <http://www.jacksonesd.k12.or.us/it/ws/pbl/>
- Katz, L. G. (1994). The project approach [ERIC digest]. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED368509).
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- Lumsden, L. S. (1994). Student motivation to learn (ERIC Digest No. 92). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. Retrieved July 10, 2002, from http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed370200.html
- Marina, J. A. (1998). *El aprendizaje de la convivencia y la agresividad. La Convivencia Escolar*. Segundas Jornadas del Consejo Escolar de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Marina, J. A. (2001). Profesores para un mundo ultramoderno. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 18-21.
- Morollón, M. (2001). Una panorámica sobre la convivencia en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 42-44.
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE), Vol. 6, 2.
- Novak, J. (1988). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad
- Payet, J. P. (1997). *Collèges de banlieue*. Paris: Armand Colin/Masson.
- Pérez Gómez, A (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

- Pérez Gómez, A. (1998). *Diversidad y conflicto en las instituciones educativas. La Convivencia Escolar*. Segundas Jornadas del Consejo Escolar de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ross Epp, J. y Wastkinson, A. M. (1999). *La violencia en el Sistema Educativo*. Madrid: La Muralla.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Teixidó, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J. C. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. En *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 22-28.
- Torrego, J. C. (Coord.). (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid. Narcea.
- Torres Santomé, X. (1995). La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares. Posibilidades de diálogo y acción. En V.V.A.A., *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad* (Vol.1), Madrid: Morata.
- Turiel, A. M^a y Santomé, J. (2004). Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación. Servicio de Innovación y Apoyo a la Acción Educativa. Extraído el 2 de enero de 2008 desde http://www.educastur.es/media/publicaciones/orientaciones_acogida.pdf
- Vicente Prados, M. (1997). Convivencia escolar: un planteamiento y proyecto contrahegemónico. Extraído el 10 de enero de 2008 desde http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_10/nr_178/a_2205/2205.htm
- Vicente Prados, M. (1997). El asesor de proceso y crítico ante los nuevos retos que se avecinan, *Conceptos de educación*, 2, 103-121.

EL CURRÍCULO DE LA INCLUSIÓN

LADY MELÉNDEZ RODRÍGUEZ¹
Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica

INTRODUCCIÓN

Este año se celebra el 15 aniversario de la Declaración de Salamanca y todos los países que decidieron cumplir sus demandas se aprestan a evaluar sus logros y desafíos con respecto a la atención educativa dirigida a las personas que habían sido relegadas de las oportunidades de educarse por razones de índole personal o cultural.

Sin duda, el texto de la Declaración y sus argumentos desde un inicio ganaron la afiliación de los gobiernos, educadores, alumnos, familiares y demás personas convencidas en que la idea de Educación para Todos debía comprender, sin mayor discusión, a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no discapacidad.

No obstante, lo más difícil estaba por venir, ya que estar de acuerdo con el discurso de la Declaración no parecía ser suficiente para llevar su contenido a la práctica. Las orientaciones sobre cómo hacer la inclusión educativa no fueron planteadas a consecuencia, ni se vislumbraba la enorme complejidad de las políticas, planes, transformaciones y acciones coordinadas que debían ser decretados, así como tampoco se hablaba de los recursos que debían ser provistos para que la inclusión educativa fuera una realidad.

Tal indefinición ha retrasado los procesos, ya que se ha dedicado mucho tiempo a ensayar propuestas no siempre exitosas, que han desgastado los esfuerzos y provocado la desesperanza de educadores y directivos con respecto al logro de la inclusión en sus escuelas; que en algunos casos se encuentran haciendo prácticas integradoras o, a lo sumo, intentan una transición lenta y aún no muy clara hacia la inclusión.

Al respecto, debe quedar claro que la inclusión no puede sostenerse en unas cuantas acciones institucionales ni en didácticas ocasionales. Más bien, las estrategias educativas hacia la inclusión deben enmarcarse en un plan curricular que evidencie la ideología socio-educativa que sigue el centro escolar. Por lo que todos los elementos del currículo deben ser celosamente guiados hacia el mismo propósito.

En ese sentido, para lograr la inclusión educativa, además de contar con escuelas para Todos, es urgente garantizar que lo que se haga dentro de esas escuelas realmente responda a sus características y a la atención pedagógica a la diversidad escolar, así como a una tendencia claramente intencionada de proyectarse hacia el desarrollo mediante habilidades cognitivas, estrategias de aprender a aprender y disposición de nuevas oportunidades de

¹ Sabanilla de Montes Oca. Escuela de Ciencias de la Educación. Apartado 474-2050, San José (Costa Rica). lmelendez@uned.ac.cr.

formación continua, según las demandas a la educación actual y su pertinencia de cara al mundo laboral (Meléndez, 2002). En tanto, según afirma Mora,

El currículo determina, modifica y transforma la vida y la conciencia de todas las personas, puesto que en él se ponen de manifiesto, de manera compleja, las concepciones de enculturación y socialización de cada conglomerado sociocultural (2008, p. 3).

Por lo tanto, para tratar el tema del currículo en el marco de la escuela inclusiva, es necesario aclarar primero de qué enfoques curriculares estamos hablando y de por qué y cómo hemos llegado ahí. Esto nos lleva a ocuparnos en primera instancia del currículo de la escuela integradora para pasar luego al currículo de la escuela inclusiva con sus diversas tendencias, que tienen que ver con la propuesta de la UNESCO desde el Temario Abierto sobre educación inclusiva y con otros modelos más centrados en la diversidad cultural, como la reanimación de la Pedagogía Crítica y los movimientos de Educación Intercultural. Todos estos temas se abordarán a continuación.

EL CURRÍCULO DE LA ESCUELA INTEGRADORA

Como señala Lachapelle (2004), con el advenimiento de la Declaración de los Derechos Humanos en los años 60 y los movimientos por la normalización de las personas con discapacidad en los 70 se dio una serie de avances en los derechos de participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida social y, especialmente, en el educativo; donde surgió entonces la propuesta de educación integradora y de atención a las necesidades educativas especiales.

No obstante, el concepto de necesidades educativas especiales, con su acepción original, alcanzó mayor significado a partir de la Declaración de Salamanca en 1994. No fue sino a partir de esa fecha que una cosmovisión remedial sobre una deficiencia y su atención educativa individualizada, comenzó a girar realmente hacia un enfoque de los apoyos curriculares y de adaptación de los medios de aprendizaje (Meléndez, 2005).

Entre los aspectos más determinantes de la Conferencia de Salamanca destaca el punto 6 de su Declaración, que a la letra dice:

El principio fundamental que rige a las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela (UNESCO, 1994).

Con la participación de los países en este encuentro, se empezó a usar más el término necesidades educativas especiales y a señalar con menos frecuencia a las discapacidades de manera específica en las escuelas. También, los educadores comenzamos a recibir diagnósticos de otros profesionales que apuntaban cada vez más a los apoyos requeridos y menos a las deficiencias. Asimismo, acompañando al cambio conceptual de estudiante con discapacidad integrado a estudiante con necesidades educativas especiales, el énfasis se trasladó del programa individual hacia las estrategias didácticas que en aquel momento fueron consideradas como las más adecuadas para acercar al estudiante hacia el currículo general.

Entre esas estrategias didácticas se encontraban las distintas formas de adaptaciones o adecuaciones curriculares, que es posible resumir de la siguiente manera:

- a) Adecuaciones de acceso, que refieren a las adaptaciones que pueden disponerse para los niños con dificultades motoras o sensoriales para acceder al currículo regular, como por ejemplo: rampas de acceso, barras de apoyo, el sistema braille de lecto-escritura, o el lenguaje con señas, las que de por sí –en tanto se consideran como formas de compensación– se supone que no afectan los niveles de rendimiento esperados en relación con los otros niños de la clase que no requieren de este tipo de adecuaciones;
- b) Adecuaciones no significativas, que obedecen más que todo a modificaciones metodológicas y quizás cuantitativas que, al fin y al cabo, tampoco afectan los niveles de rendimiento esperados con referencia al resto del grupo;
- c) Adecuaciones significativas que requieren de cambios tanto en los objetivos, como en la metodología, los contenidos y la evaluación (cualitativos y cuantitativos), marcando una diferencia clara en cuanto a la equivalencia de rendimiento con respecto al resto de la clase de la cual se supone que participa, lo que se hace constar en las formas de seguimiento de avance y en los documentos oficiales de promoción, traslados y certificaciones de estudios; y
- d) Adecuaciones de aceleración, enriquecimiento y agrupamiento, que se aplican para complementar o ampliar el currículo que se brinda a los estudiantes cuyas necesidades especiales plantean demandas educativas relacionadas con sus habilidades y talentos particulares o con sus capacidades sobresalientes en distintos campos (MEC, 1992).

Ya para la segunda mitad de la década de los 90, el movimiento de Inclusión Educativa, que pretendía impulsar las propuestas de Educación para Todos de los países que concurren en las asambleas generales de la UNESCO, absorbía también a los grupos de personas con y sin discapacidad que no habían podido acceder a servicios educativos de calidad en todo el mundo, con lo que ocurre una movilización, prácticamente natural, de las ideas de la escuela integradora hacia las propuestas de la educación inclusiva.

EL CURRÍCULO DE LA ESCUELA INCLUSIVA

Actualmente, el concepto de necesidades educativas especiales ha tomado una dimensión ampliada con la interpretación hecha por la UNESCO en Dakar en el año 2000, a raíz de la evaluación del cumplimiento de las metas de la Educación para Todos y de su objetivo de lograr una mayor inclusión de aquellos niños y jóvenes que, por cualquier razón, han quedado excluidos de su derecho a educarse, dejando entonces a las necesidades educativas –tanto personales como culturales– dentro del concepto de necesidades educativas especiales. Así, entre los compromisos comunes el Marco de Acción de Dakar demanda que

La inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la Educación para Todos antes del año 2015 (UNESCO, 2000).

Esta reconceptualización ha traído discusiones muy interesantes, como la que versa sobre a quién corresponde, en el marco de la educación inclusiva, atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales: ¿a la Educación Especial?, ¿a la educación ordinaria?,

¿a los sectores estatales encargados de atender a las poblaciones culturalmente privadas?, ¿a todos en una labor coordinada? En fin, el debate apenas se está llevando a cabo, pero ya desde hace varios años se habla de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o no asociadas a discapacidad, en un intento por organizar las responsabilidades para el trabajo.

La inclusión responde a un concepto ideológico que permite aspirar a que todos los habitantes de un país puedan ejercer sus derechos y gozar de una vida con calidad, accediendo equitativamente al espacio de las oportunidades. En el campo de la educación, el concepto de inclusión comienza a tener un sentido propio, construido sobre la base de buenas ideas para justificar y ejercer el derecho a educarse por encima de las particularidades personales y culturales. A su vez, este concepto devela el carácter semántico y pragmático de la no exclusión; haciendo referencia al derecho que tienen las personas a no ser excluidas, por sus diferencias personales ni culturales, de las oportunidades que confiere un ambiente educativo determinado. De esta manera, las necesidades educativas especiales en relación con la discapacidad se clasifican en el ámbito de las diferencias personales y se espera que las personas que las presentan se beneficien con las propuestas inclusivas de educación (Meléndez, 2002).

En relación con los aspectos que identifican a la integración y a la inclusión, Ainscow explica que la diferencia estriba en que con la integración se han hecho múltiples esfuerzos para que los niños alcancen un currículo muchas veces inaccesible y que, para quienes lo han logrado, este gran esfuerzo no ha sido necesariamente de provecho significativo para sus vidas. La inclusión, en cambio, dice el autor, permite

utilizar las buenas prácticas que tienen los colegios para fomentar formas de trabajar que puedan mejorar el aprendizaje de todos los alumnos, minimizar la necesidad de exclusión y apoyar los esfuerzos de una escuela para ampliar su capacidad de respuesta ante la diversidad (1999, p. 25).

Además, continúa Ainscow, la inclusión “sugiere un deseo de reestructuración del programa del colegio para responder a la diversidad de los alumnos que reciben las clases” (1999, p. 25). O sea que, a diferencia de la integración, la inclusión refiere a sistemas respondiendo a las necesidades de las personas y no de personas tratando de ajustarse a sistemas educativos estandarizados que, como tales, son de naturaleza excluyente.

Por otra parte, Vlachou le da un papel mucho más trascendental a la inclusión agregando que “es mucho más complicada y va mucho más allá de los límites de la escuela. En efecto, tiene relación con la formación del yo, y las ideologías y valores que se pueden encontrar en la cultura de la sociedad” (1999, p. 230).

Arnáiz (2005) por su lado explica que, el éxito de la inclusión está en poder contar con modificaciones curriculares acordes con las necesidades educativas especiales de los niños y no con la concepción de diseñar un currículo general y, para poder hacerlo, es urgente –entre otras cosas– poder diseñar objetivos de aprendizaje flexibles y actividades multinivel, poder hacer adaptaciones múltiples y fomentar el aprendizaje colaborativo.

Por esas razones, el currículo dirigido a personas con necesidades especiales de cualquier tipo en adelante tiende a mirarse desde el enfoque de la educación inclusiva y de atención a la diversidad personal y cultural.

Transición hacia el currículo de la inclusión. Como ya se ha mencionado, a partir de la Conferencia de la UNESCO en Jontiem (1990), el discurso de la Inclusión Educativa se proyecta hacia otras poblaciones en condición de desventaja, por lo que la UNESCO misma

y muchos otros autores han empezado a ofrecer herramientas docentes para procurar la inclusión. Entre éstas, destaca El Temario Abierto sobre Educación Inclusiva (2004), que en sus propósitos señala que el currículo inclusivo:

- Debe contemplar todo el conocimiento, competencias y valores que el país desea que sus niños, niñas y jóvenes adquieran.
- Debe impartir una educación de calidad a los estudiantes, tanto en términos del nivel de participación que genera como de los resultados que se logran.
- Pero, sobre todo, el currículo debe lograr estos objetivos con todos los estudiantes por igual. Por tanto debe ser riguroso, pero también suficientemente flexible para responder a estudiantes con características muy diversas (2004, p. 104).

A la vez, el Temario asigna los siguientes aspectos clave a la educación inclusiva:

- El currículo debe estructurarse y enseñarse de forma que todos los estudiantes puedan acceder a él.
- El currículo debe basarse en un modelo de aprendizaje que, de por sí, sea inclusivo. Debe ajustarse a diversos estilos de aprendizaje y enfatizar las competencias y conocimientos que sean relevantes para los estudiantes.
- El currículo ha de ser suficientemente flexible para responder a las necesidades de ciertos estudiantes, comunidades y grupos religiosos, lingüísticos y étnicos u otros grupos específicos.
- Por lo tanto no debe prescribirse de manera rígida desde un nivel central o nacional.
- El currículo debe tener niveles básicos a los que puedan acceder estudiantes que tienen diferentes niveles de competencia. El progreso en relación con el currículo debe administrarse y evaluarse de manera que todos los estudiantes experimenten éxitos.
- El currículo más inclusivo exige más de los maestros, por lo que necesitarán apoyo para implementarlos con efectividad (2004, p. 103).

Cabe destacar que estos aspectos se repiten entre los postulados de distintos autores e investigadores en esta materia, como es el caso de Arnáiz (2005), Barnet, et al. (2003), Montón (2003) y Puigdellivol (2005). Algo similar sucede con el tema de la flexibilidad curricular necesaria en el marco de la educación inclusiva, sobre la que el Temario explica que sus diseñadores:

- Pueden prescribir un currículo “central”, pero estimulan a las escuelas y a las autoridades locales a desarrollar, a nivel local, otras áreas de contenido o cursos en el marco de dicho currículo. El currículo central puede limitarse a un número limitado de áreas de contenido (por ejemplo: lenguaje materno, matemática y, tal vez, ciencias o un segundo lenguaje) o prescribir contenidos mínimos sobre una base más amplia de áreas.
- Pueden prescribir el currículo no en términos de contenidos detallados, sino que en términos de objetivos amplios. Son las escuelas las que tienen la flexibilidad de cumplir con esos objetivos mediante los contenidos y metodologías que crean apropiadas para satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes (2004, p. 107).

EL CURRÍCULO DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA HACIA LA INCLUSIÓN

Al lado de la atención a las necesidades especiales también se han desarrollado otras propuestas curriculares, quizá no tan divulgadas, pero igualmente importantes para la inclusión de grupos en condición de desventaja sobre todo por razones culturales. Estas propuestas han sido dirigidas hacia la acogida de minorías, pero no es sino hasta ahora que se cen-

tran en posiciones más equitativas entre los grupos, que se nota su intención inclusiva y se identifica a los principios de la Pedagogía Crítica y de los Derechos Humanos en su enfoque. Por lo que dichas propuestas vienen a interactuar en forma complementaria y con mayor incidencia política junto a las que ya se ponen en práctica para la atención a las necesidades educativas especiales.

Se reconoce el origen de la Pedagogía Crítica en la cuna misma de los desposeídos de América Latina, en las manos del gran pedagogo Paulo Freire, quien fundamentado en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt y en las circunstancias de los más pobres, considera que es en el marco de la educación donde se puede alcanzar el empoderamiento y la emancipación de los desposeídos y es la pedagogía la vía hacia la verdadera libertad, en tanto puede permitir a los sujetos transformar sus propios medios y circunstancias (Freire, 1973).

Giroux (1992) menciona que la Pedagogía Crítica permite la interdisciplinariedad, leer la historia para recuperar poder e identidad, y el conocimiento curricular que interactúa con el conocimiento cotidiano, las historias de vida y las prácticas culturales éticas de los involucrados. Magendzo (2002) por su lado, asegura que la Pedagogía Crítica promueve la acción social y hace posible el desarrollo de la conciencia crítica, además de la educación en Derechos Humanos como el sentido último de la emancipación.

Como explica Mora, los actuales planes de estudio, diseñados por comisiones ministeriales, “dejan muy poco espacio para su discusión y transformación de acuerdo con los intereses, necesidades y realidades de quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (2008, p. 18). Y cuando esto sucede es muy difícil contar con sociedades dispuestas a superar inequidades, exclusiones y contradicciones sociales, políticas, económicas y culturales. Eso implica que, en aras de la inclusión, el currículo debe ser otro. Según este autor “Desde la perspectiva crítica, el currículo tiene por finalidad cambiar permanentemente la educación, la sociedad y las estructuras de dominación imperantes en un momento histórico determinado” (2008, p. 3), de lo que es posible inducir que el currículo propio de la Pedagogía Crítica sí se ajusta a los propósitos de la escuela inclusiva.

De acuerdo con Mora, el propósito del currículo de la Pedagogía Crítica es la formación productiva que requiere solidaridad, transformación, liberación y emancipación de toda la gente. Para lo cual se requiere una selección muy cuidadosa de los temas de estudio y de la metodología que se debe utilizar para alcanzar ese propósito. Para este mismo autor, la caracterización del currículo propio de la Pedagogía Crítica es compleja, por lo que merece la pena ilustrarla en el siguiente gráfico.

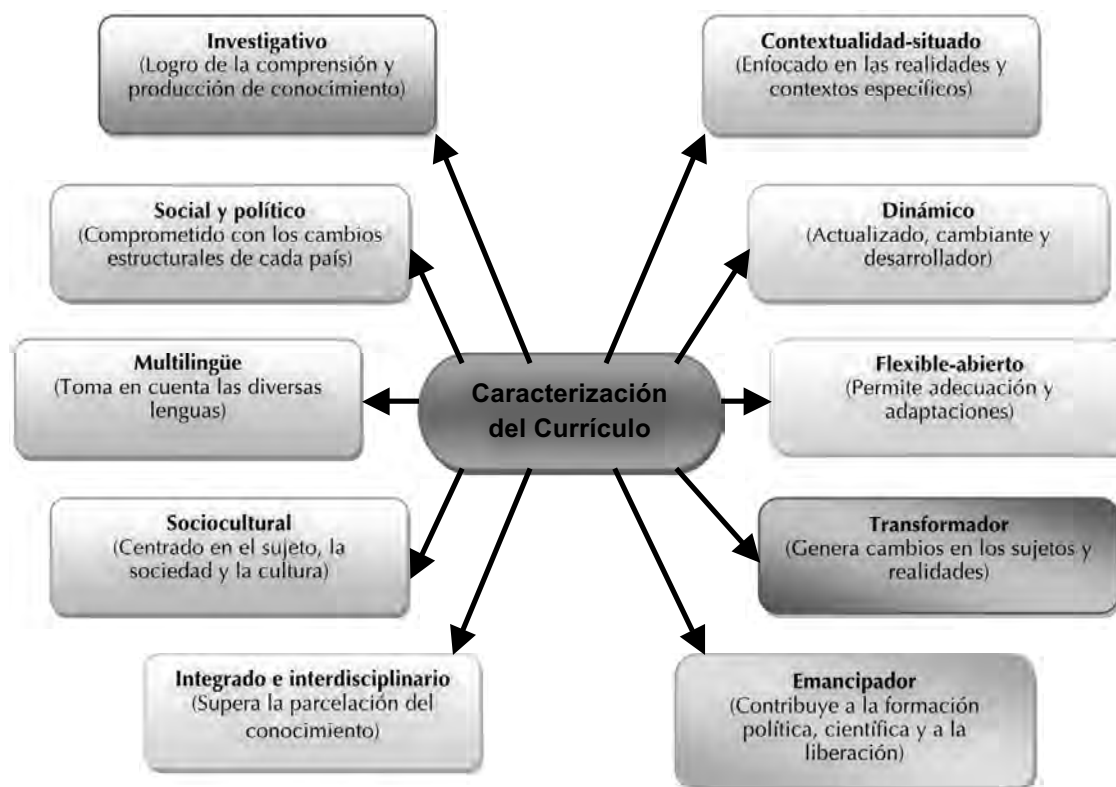


Gráfico 1: Caracterización del currículo de la Pedagogía Crítica. Tomado de Mora (2008, p. 75).

Mora (2008) agrega que la complejidad e interdisciplinariedad se evidencia en los elementos del currículo de la Pedagogía Crítica, que –en síntesis– él organiza y desglosa en las siguientes cuatro dimensiones:

- Los actores: de la comunidad extra e interescolar.
- Los componentes curriculares: conjunto de elementos curriculares impersonales.
- Los campos o dominios generales de aprendizaje y enseñanza investigativos:
 - Entendimiento entre los pueblos y aseguramiento de la paz.
 - Derechos fundamentales de los pueblos.
 - Poder y democratización.
 - Pobreza y desigualdades sociales.
 - Género y relaciones generacionales.
 - Trabajo y producción.
 - Tecnología.
 - Salud y calidad de vida.
 - Biodiversidad (agua, contaminación, energía, medio ambiente, etc.).
 - Agresiones y violencia.
 - Información, comunicación y culturas cotidianas.
 - Alimentación y asimetrías socioeconómicas globales.
- Las capacidades múltiples de los sujetos: conjunto de conocimientos relacionados con:

- Interculturalidad.
- Cooperación, participación, colaboración.
- Autonomía e independencia.
- Concientización, crítica y política.
- Afectividad, solidaridad.
- Ética y valores.
- Soberanía e identidad nacional.
- Comunicación e información.
- Creatividad.
- Indagación e investigación.
- Acción e interacción.
- Desarrollo del pensamiento complejo.

Toda propuesta curricular desde la Pedagogía Crítica es, en esencia, emancipadora y reivindicadora. Y, sea una propuesta curricular desde la Pedagogía Crítica o cualquier otra, lo importante es destacar que el currículo para la inclusión y el desarrollo convoca a la participación de los distintos actores del proceso, que intervienen dentro y fuera de la escuela. Dicha participación debe ser equitativa, respetuosa, solidaria y especialmente productiva en función del desarrollo de actitudes, conocimientos y en cuanto a la satisfacción de necesidades y resolución de problemas de la comunidad en la que acontece el acto educativo.

Un modelo educativo en el que se aplican algunos elementos de la Pedagogía Crítica, entre otras alternativas curriculares con sentido inclusivo, es el que se conoce como “comunidades de aprendizaje”. Estas comunidades se constituyen en experiencias educativas inclusivas que empiezan a proliferar en distintas partes del mundo y que pretenden acoger con equidad a estudiantes excluidos de las oportunidades de educarse, ya sea por razones personales o culturales.

El trabajo didáctico en las comunidades de aprendizaje se define como inclusivo y colaborativo desde su misma naturaleza y, aunque parte del principio de la interculturalidad de grupos, también las culturas particulares de las personas con necesidades educativas especiales pueden verse beneficiadas².

EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL HACIA LA INCLUSIÓN

La Educación Intercultural y la Educación Intercultural Bilingüe son concebidas como pasos hacia adelante en el ejercicio de los derechos humanos y del principio de equidad con respecto a la educación multicultural, en tanto los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad se distinguen entre sí de la siguiente manera. La multiculturalidad es una condición, la interculturalidad es una actitud y a las actitudes le preceden valores y le proceden acciones (Noro, 2000).

En este caso, debemos inferir que el respeto, la tolerancia, la equidad, la solidaridad son –en principio– los valores que subyacen a la interculturalidad. Y, se declara un entorno de vida como intercultural, cuando en las buenas prácticas de las personas que en él conviven se evidencia el ejercicio de los derechos y las responsabilidades con respecto a la participación equitativa, a la toma de decisiones, a vivir la diferencia, a dar y recibir apoyo, a asociar-

² Ver Proyecto CREA de la Universitat de Barcelona en CREA (2007).

se con otros para la resolución de problemas; en fin, para poner énfasis en la interrelación, el intercambio, la reciprocidad y la solidaridad en y más allá de la diferencia y de la cultura de pertenencia (Carignan et al. p. 2005).

De acuerdo con Meléndez (2008), dar reconocimiento a la diferencia desde la interculturalidad implica asignarle un lugar respetable de manera intencional y sostener sistemáticamente dicho lugar en toda práctica y discurso. Mejor dicho, la interculturalidad, además de dar a entender el mundo desde diversas lecturas culturales, también tiene que ver con el refuerzo de la autonomía cultural y con poner las oportunidades de desarrollo al alcance equitativo de todas las culturas (Muñoz, 2002).

Así, es posible decir que la interculturalidad es una actitud que se fundamenta en valores que refieren a los derechos humanos, promueve prácticas y es acicate para la resolución de problemas comunes a favor de la equidad y el bienestar de todas las culturas, además de que distingue, intencionalmente, las diferencias y cosmogonías particulares mientras defiende la autonomía cultural de cada grupo, a sabiendas de que en la autonomía de cada cultura reside la riqueza cultural de todos.

Una de las cualidades más sobresalientes de la convivencia intercultural responde a la complejidad que subyace al concurso y la interacción de mentes diversas, de cara a la resolución de un problema en común. Es así como la interculturalidad colabora para modificar los procesos de conocimiento en forma positivamente compleja, tanto para engrandecer la capacidad individual como para enriquecer una solución. Precisamente, el potencial de la interculturalidad frente a los procesos más complejos de conocimiento estriba en que ésta tiene la capacidad de potenciar los recursos para la solución interactiva de problemas, reconociendo una extensión del conocimiento propio en el conocimiento del otro. De tal manera que cada uno logra extender su estilo de conocimiento aprendiendo de la diversidad de estilos que encuentra entre sus compañeros de otras culturas (Meléndez, 2006).

Por lo tanto, la educación intercultural no se dá de por sí en un centro educativo que reúne a representantes de diversas culturas sino en espacios y entre personas que están dispuestas a aprender y enseñar desde y para la interculturalidad, o sea, en ambientes interculturales de aprendizaje. Así, se denomina como ambiente intercultural de aprendizaje a cualquier espacio presencial o a distancia, en el que interactúen mediadores y aprendices de diversas culturas, con el objetivo de enseñar y aprender sobre temas, problemas y posibles soluciones que pretenden el bien común y la autonomía cultural, incluyendo la diversidad de lenguas.

Por otra parte, es necesario decir que además de definir las formas de relación la interculturalidad en los ambientes de aprendizaje también debe estar incluida en la dimensión conceptual del currículo, que debe permitir la difusión de saberes locales, nacionales y su vinculación con los saberes universales. De la misma manera, la didáctica interna de los saberes debe ser consecuente con las relaciones dialógicas y la resolución interactiva de problemas y es entonces que –también en la educación intercultural– encuentra sentido la pedagogía propuesta por el aprendizaje colaborativo.

ESTRATEGIAS PARA ABORDAR EL CURRÍCULO EN RELACIÓN CON LA INCLUSIÓN

El currículo de la inclusión requiere cuidar una serie importante de elementos que difieren del currículo tradicional. Entre estos elementos el más importante está constituido por los facilitadores del proceso que son, en primer lugar, la familia y, en segundo lugar, el educador ordinario, el docente de apoyo y cualquier otro profesional, técnico, asistente o voluntario que intervenga con el fin de alcanzar las metas propuestas.

La familia no sólo debe buscar la oportunidad de que el menor se eduque, sino que debe velar porque lo haga con éxito, solicitando que el centro educativo organice los apoyos que sean necesarios y participando, de acuerdo con sus posibilidades, en actividades que le permitan conocer con más claridad cuál debe ser su papel frente a la situación de su hijo y para el mejoramiento del centro educativo en general, en alianza con los familiares de los otros alumnos, personal del centro y fuerzas vivas de la comunidad.

El docente ordinario o regular debe vigilar el desempeño de todos los alumnos que tiene bajo su cargo y ensayar todas las estrategias que estén a su alcance, para atender la condición de aquellos que parecen no armonizar con su estilo y modelo de enseñanza. Asimismo, todos los centros educativos deberían contar con un comité de docentes experimentados, que junto al docente especializado de apoyo, de cultura y de lengua puedan enriquecer las ideas pedagógicas dirigidas a los alumnos que aprenden diferente; o, en última instancia, referir a cuerpos profesionales más especializados o a centros de recursos que estén en posibilidad de satisfacer, o al menos de orientar, los pasos que se deben seguir para mejorar la condición de todos los estudiantes.

Pero la propuesta de esta nueva forma de vida, requiere de un cambio total de mentalidad de todos quienes piensan y hacen la educación. Entre ellos, uno de los que ha venido modificando más significativamente su perfil es el educador especial en su función de docente de apoyo. Ya que, más allá de la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad, debe ser un educador para la inclusión, para la equidad y el desarrollo (Meléndez, 2005).

Aparte de los facilitadores, quienes deberán orientarse por alguno o algunos de los enfoques curriculares anteriormente delineados, la didáctica que se proponga debe ser totalmente consecuente con el paradigma inclusivo de la educación.

Entre las estrategias didácticas recomendadas por diversos autores (Ferreiro, 2007; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Prendes, 2003; Pujolàs, 2007 y Stainback y Stainback, 1999), en tanto permiten cumplir con los propósitos de la educación inclusiva, se menciona a las distintas técnicas de aprendizaje colaborativo; algunas de las cuales se describen como sigue:

- *Aprendizaje multinivel*: Se determinan los temas de trabajo. Se analizan los niveles de conocimiento. Se establecen los objetivos por nivel de rendimiento: nivel de dificultad, nivel de complejidad, gradación escolar. Se evalúa según el nivel esperado para cada estudiante.
- *Estrategias para estudiantes con altas capacidades*:
 - o Aceleración: Se funden niveles o adelantan a niveles más avanzados.
 - o Enriquecimiento: Se aumentan, profundizan y complejizan los temas del currículo y extracurriculares.
 - o Agrupamiento: Se permite la participación en grupos más avanzados.
- *Estrategias de entrada multimodal*: Se analizan los estilos de aprendizaje. Se define la temática. Se organiza la metodología de enseñanza de tal manera que se garanticen dos o más estrategias didácticas para cada estilo de aprendizaje.
- *Estrategias de aprendizaje por proyectos*: Se seleccionan los temas del currículo que es posible desarrollar mediante proyectos colectivos o individuales. Se definen y asignan los proyectos, incluyendo calendarización de etapas y conclusión, se monitorean y, finalmente, se exponen y evalúan.

- *Estrategias de resolución interactiva de problemas*: Se seleccionan los temas del currículo que es posible desarrollar por este medio. Se identifican y deslindan los problemas, se asignan y calendarizan las etapas y propuestas de solución. Se selecciona la metodología de resolución de problemas. Se monitorea el proceso. Se exponen y evalúan las propuestas de solución con distintas alternativas.

En el caso de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad las estrategias mencionadas son esenciales para lograr su plena participación en las distintas actividades didácticas que se proponen en su proceso educativo. Sin embargo, dichas estrategias en muchas ocasiones deben ser complementadas con adaptaciones curriculares más individualizadas, en función de las particularidades para aprender que exhiban los discentes y que deberán ser guiadas por el docente de apoyo, pero definidas de forma interdisciplinaria o transdisciplinaria por todas las personas involucradas de una u otra manera en el proceso educativo del alumno y -por supuesto- por él mismo.

LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA INCLUSIVA

Las características particulares del currículo inclusivo requieren que igualmente se apliquen técnicas inclusivas para evaluar los aprendizajes. De tal manera, que también deben utilizarse técnicas colaborativas tanto para evaluar como para calificar los aprendizajes alcanzados.

Ferreiro (2007, pp. 75-76) señala que la evaluación del aprendizaje colaborativo debe asumir:

- La autoevaluación del educando a partir de una guía, o bien, a partir de orientaciones dadas por el maestro mediador.
- La evaluación del equipo, dirigida por el coordinador del mismo, que tome en consideración el cumplimiento de las funciones de cada miembro, así como las normas de comportamiento previamente acordadas.
- La calificación de la evidencia presentada y recogida por el maestro mediador, a partir de los objetivos educativos planteados, y de la media de realización de los trabajos presentados por todos los equipos.
- La calificación a la presentación (en el caso de que la estrategia didáctica empleada así lo sugiera y/o se realice) que haga el equipo en su totalidad, o bien un representante del mismo, seleccionado al azar por el mediador.
- La calificación obtenida por el equipo a una pregunta o ejercicio de comprobación, aplicado inmediatamente y contra reloj, después del momento de socialización de los trabajos realizados por todos los equipos.
- La calificación individual en exámenes.
- La valoración por el mediador (mediante rúbricas, escalas valorativas, listas de chequeo y otros instrumentos cualitativos) de comportamientos deseados, habilidades sociales, actitudes y valores de los educandos puestos en evidencia durante el proceso de aprendizaje.

Por su parte, Díaz-Barriga y Hernández (1996, p. 67) ofrecen las siguientes diez fórmulas para medir el aprendizaje colaborativo:

- Tomar la media de las puntuaciones individuales de los miembros del grupo.
- Totalizar las puntuaciones individuales de los miembros del grupo.

- Asumir la puntuación grupal como único producto.
- Seleccionar al azar el trabajo o documento de uno de los miembros del grupo y puntuarlo.
- Seleccionar al azar el examen de uno de los miembros del grupo y puntuarlo.
- Utilizar la puntuación individual más un bono grupal.
- Asignar bonos basados en la puntuación más baja.
- Sumar la puntuación individual más la media grupal.
- Calificar a todos los integrantes con la puntuación del miembro que puntuó más bajo.
- Asignar la media de las puntuaciones académicas más una puntuación en desempeño de habilidades de colaboración.

Con respecto a los procesos de evaluación y diagnóstico educativos, cuando se trata de un estudiante con necesidades educativas especiales de carácter personal, es importante que el docente ordinario, ayudado por el docente de apoyo, cuente con la capacidad para estudiar y construir un perfil multidimensional del estudiante, que incorpore la evaluación formativa que incluye: las actitudes, formas de relación con otros, autovaloración, expectativas, deseos, mecanismos de autorregulación y cualquier otro aspecto socio-afectivo de relevancia. Asimismo, debe considerar la evaluación del desempeño, que trata de las técnicas que utiliza el alumno para ejecutar una tarea o para ensayar la resolución de un problema. También debe incorporar la evaluación de las funciones ejecutivas, que tiene que ver con cómo organiza el estudiante sus estructuras y procesos mentales para aprender. Y, por último, la evaluación conceptual, que se refiere al dominio de conceptos y contenidos académicos y que, lamentablemente, parece ser la única que se toma en cuenta en los centros educativos. Otra forma de entender la evaluación multidimensional es poder responder a las preguntas: ¿Qué debe aprender el estudiante?, ¿en qué orden lo debe aprender?, ¿en cuánto tiempo lo puede aprender?, ¿con quién puede aprender?, ¿con qué puede aprender?, ¿cómo lo puede aprender? y ¿dónde lo puede aprender?

Como es posible inferir, las formas de evaluación son determinantes para definir el enfoque educativo desde el cual se trabaja. Así, muchos de los centros que dicen trabajar desde el enfoque inclusivo desdibujan sus intentos al combinar sus estrategias con formas evaluativas tradicionales que, por lo general, se contraponen a la atención educativa a la diversidad. Por esa razón, es necesario poner especial atención sobre las formas de evaluación de los aprendizajes, a fin de que éstas realmente permitan el mejoramiento de los procesos educativos y el crecimiento personal y conjunto de todos los alumnos.

CONCLUSIÓN

Al cumplirse los 15 años de la Conferencia de Salamanca quedan muchas políticas que decretar y acciones por hacer en todos los países para alcanzar la inclusión de todas las personas con necesidades educativas asociadas o no a discapacidad.

Muchas de las dificultades para poner en práctica las medidas inclusivas tienen que ver con la ausencia de orientaciones dirigidas a los docentes y administradores de los centros educativos, sobre cómo hacer la inclusión.

Por esa razón, algunos países se encuentran aún tratando de realizar acciones propias de la educación integradora, otros derivan lentamente hacia la educación inclusiva y tan sólo

pocos narran experiencias aisladas totalmente inclusivas, como las llamadas “comunidades de aprendizaje”.

Entre las acciones inclusivas exitosas se distinguen aquellas orientadas por las propuestas desde el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva y las que se guían más por los argumentos de la Pedagogía Crítica y de la Educación Intercultural. No obstante, estas tendencias tienen en común la relevancia dada a los mediadores de los procesos de aprendizaje, al fomento de los valores colectivos y al aprendizaje colaborativo, además de complementar sus ideas con los apoyos educativos específicos que demanden las necesidades personales de los estudiantes sin afectar -y más bien dar apoyo- a su participación equitativa en los ambientes comunes de aprendizaje.

Es así que la transformación educativa de las escuelas hacia centros cada vez más inclusivos, requieren la voluntad de todo el personal de las escuelas para modificar sus estrategias curriculares con ese fin y, de esa manera, construir desde los centros la verdadera inclusión educativa y social para aquellas personas y grupos que por sus condiciones personales o culturales se encuentran relegadas de las oportunidades de desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes. Algunos retos y oportunidades. En M. A. Verdugo y F. de Borja Jordán de Urríes Vega (Coords.). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Arnáiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Barnett, L., Echeíta, G., Escofet, N., Fernández, C., Guix, M. D., Jiménez, J. R., López, G., Lloret, F., Maté, M., Martín, M., Mir, C., Ojea, M., Pujolàs, P., Redó, M., Rué, J., Serra, P. y Solsona, N. (2003). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: GRAÓ.
- Carignan, N., Sander, M. y Pourdavood, R. (2005). Racism and ethnocentrism: Social representations of preservice teachers in the context of multi- and intercultural education. *International Journal of Quality Methods*, 4 (3), 1-17. Extraído el 30 de agosto del 2009 desde http://www.ualberta.ca/~ijqm/backissues/4_3/pdf/carignan.pdf.
- CREA (2007). *Comunidades de aprendizaje*. España: Universitat de Barcelona.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (1996). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Ferreiro, R. (2007). *Nuevas alternativas de aprendizaje y enseñanza*. España: Trillas.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1992). Educación y ciudadanía para una democracia crítica: Más allá de la ética de lo trivial. *Innovación Educativa* (1). Extraído el 30 de agosto de 2009 desde <http://www.usc.es/di-doe/doc/revista/frames/htm>.
- Jhonson, D., Jhonson, R. y Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Argentina: AIQUE
- Lachapelle, Y. (2004). *¿Qué es la discapacidad intelectual?*, comunicación presentada en la Conferencia OPS/OMS sobre la discapacidad intelectual, celebrada en Montreal.
- Magendzo, A. (2002). *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos*. Extraído el 30 de agosto de 2009 desde <http://www.iidh.ed.cr/documentos/herrped/PedagogicasTeoricos/12.pdf>.
- MEC (1992). *Adaptaciones curriculares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Meléndez, L. (2002). *La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual*. Bogotá: GLARP/ IIPD/IIP-UCR.

- Meléndez, L. (2005). *La evolución de la figura del docente de apoyo en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales*. Conferencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Pedagogía y Educación Especial "Hacia una Pedagogía con sentido social". Colombia: Universidad de Pamplona.
- Meléndez, L. (2006). *Diversidad y equidad: Garantes de la inclusión y el Desarrollo en los sistemas educativos latinoamericanos*, comunicación presentada en el IV Encuentro Internacional sobre Integración e Inclusión Educativa y Social. Ecuador: Guayaquil.
- Meléndez, L. (2008). *La transformación intercultural desde los ambientes de aprendizaje*. Comunicación presentada en el XIV Congreso Internacional de Tecnología y Educación a Distancia "De la práctica educativa hacia la inclusión sociocultural". Costa Rica: San José.
- Montón, M. J. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: GRAÓ
- Mora, D. (2008). Concepción crítica del concepto de currículo. Ideas para la transformación, diseño y desarrollo curricular en tiempos de cambios sociopolíticos. *Integra Educación* (2), 13-88. Extraído el 30 de agosto de 2009 desde <http://www.iiicab.org.bo/oj5/index.php/ddc/article/view/23/25>.
- Muñoz, H. (2002). *Educación escolar indígena en México: desde el indigenismo a la interculturalidad institucional*. México: UNESCO.
- Noro, J. (2000). Actitudes y valores: Puerta de entrada a una nueva escuela significativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-13. Extraído el 30 de agosto de 2009 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/576Noro.PDF>.
- Prendes, M. P. (2003). Aprendemos...¿Cooperando o colaborando? Las claves del método. (Cap. 4). En F. Martínez, *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo colaborativo*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Puigdemílliv, I. (2005). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Madrid: GRAÓ.
- Pujolàs, P. (2007). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Novedades Educativas* 19, 202, 21-29.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. (Trad. Pablo Manzano). Madrid: Narcea.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos. Marco de Acción Asociado*. Tailandia: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Informe Final Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Marco de Acción y Declaración de Salamanca*. París: UNESCO/MEC.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos. Cumplir Nuestros Compromisos Comunes*. Costa Rica: UNESCO/MEP: Proyecto SIMED.
- UNESCO (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Chile: OREALC/UNESCO. Extraído el 30 de agosto de 2009 desde http://inclusion.udea.edu.co/documentos_links/temario_abierto_de_educacion_inclusiva.pdf.
- Vlachou, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. (Trad. de Javier Orduna Cosmen). Madrid: La Muralla.

APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

MELANIA MONGE RODRÍGUEZ¹
Facultad de Educación
Universidad de Costa Rica

INTRODUCCIÓN

Las tendencias filosóficas actuales desde el campo educativo referentes a la inclusión y los efectos de la globalización al interior de cada uno de los países, demanda una transformación tanto en las políticas de los distintos sistemas educativos como en el accionar pedagógico de las instituciones educativas. Si bien es cierto que la obligatoriedad de asistir a la escuela forma parte del marco legal de muchos de nuestros países, la permanencia del estudiantado no ha sido posible, lo que se ha convertido en uno de los mayores retos de la educación del siglo XXI.

La búsqueda de soluciones a dicha situación, demanda una respuesta educativa más ajustada a las particularidades de la población en edad escolar, que obligue a reconocer la diversidad como elemento rector y recurso fundamental de todo quehacer educativo, garantizando el acceso a una educación de calidad con equidad e igualdad de oportunidades para todas las personas.

Para que la escuela sea accesible y brinde una educación de calidad para toda su comunidad estudiantil, deberá realizar un ejercicio constante de auto-evaluación para poder reducir las barreras de distinta índole que puedan irse presentando a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje. El “Índice para la Inclusión” desarrollado por Booth y Ainscow (2002), es un instrumento que puede ser utilizado para dicho propósito, ya que permite un análisis detallado y exhaustivo en cuanto a los aciertos y cambios requeridos por cada comunidad educativa en el empleo de prácticas pedagógicas más inclusivas y que garanticen la calidad.

La escuela como institución educativa de primer orden, debe buscar formas efectivas de reducir las barreras para el aprendizaje que se logren identificar y buscar ampliar sus servicios y apoyos, ofreciendo una gama extensa de oportunidades de aprendizaje ligadas a un currículo flexible que responda tanto a las realidades socio culturales, económicas, emocionales y afectivas de sus estudiantes, como a sus estilos y ritmos de aprendizaje, y diversidad de intereses. Por lo tanto, la escuela debe buscar modelos que contemplen, respeten y potencien desde esa diversidad, los procesos de enseñanza aprendizaje.

La conformación de grupos de aprendizaje colaborativo se considera como herramienta fundamental del accionar pedagógico inclusivo y como propulsor de la igualdad de oportu-

1 Sede Rodrigo Facio Brenes, Montes de Oca, 1. 2060 San José (Costa Rica). melania.monge@ucr.ac.cr

nidades de todas las personas, mediante la utilización de actividades que permiten la participación, fomenten la colaboración y susciten la interdependencia positiva en la búsqueda de metas y objetivos de aprendizaje comunes, sin perder de vista la optimización del aprendizaje autónomo. También, garantiza los principios de igualdad y equidad en el proceso de aprendizaje, respetando la diversidad y asumiendo las diferencias como oportunidades de aprendizaje. Asume el aprendizaje como un proceso socioconstructivo, en el que el respeto, la solidaridad y la tolerancia hacia los demás, son valores inherentes a dicho proceso.

LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE UN MODELO EDUCATIVO INCLUSIVO

Se consideran procesos de inclusión educativos todos los esfuerzos y formas que se llevan a cabo en el ámbito educativo y que buscan abrir espacios para que toda persona tenga acceso a una educación de calidad con igualdad de oportunidades, que contribuya al desarrollo de sociedades más justas y solidarias.

Estos procesos buscan la eliminación de barreras de distinta índole, que hayan sido impuestas a las poblaciones más vulnerables de la sociedad y que promueven la discriminación y la desigualdad.

En las instituciones educativas, los procesos inclusivos se centran principalmente en buscar formas para que estudiantes y docentes puedan emplear todas sus potencialidades tanto para beneficio propio como para el de la comunidad educativa, promoviendo espacios de apoyo que ayuden al incremento del logro académico; valorando la diversidad y facilitando oportunidades que permitan disminuir las desigualdades y faciliten la puesta en común de "(...) capacidades, procedimientos y actitudes de todo el alumnado participante para alcanzar los objetivos propuestos (...)" (Fernández, Medina y Garro, 1998, p. 276).

Dicha situación ha servido para cuestionar el modelo educativo vigente y ha propiciado que la comunidad educativa inicie los procesos de construcción o reconstrucción de su modelo educativo, de manera que éste responda a las demandas actuales tanto de la población estudiantil, como de las políticas internacionales en materia educativa y los procesos de globalización.

Como una forma para eliminar las barreras y responder a la diversidad, los profesionales en educación deben poner en práctica alternativas pedagógicas que faciliten el acceso de toda su población, a metas educativas realistas y significativas. Una de las formas para lograrlo es valorando la diversidad, potenciando el desarrollo individual y empleando alternativas pedagógicas como el aprendizaje colaborativo para atender la diversidad del estudiantado.

APRENDIZAJE COLABORATIVO: UNA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA VALIOSA EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El aprendizaje colaborativo como acción pedagógica facilita el cumplimiento de dos de los principios básicos a los que responde la educación inclusiva: el respeto a la diversidad como valor fundamental de la sociedad y "(...) elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje (...)" (Delgado, 2007, p. 51), y un segundo principio que contempla la promoción de comunidades de aprendizaje que fomenten la interdependencia positiva y eficaz entre todas las personas que conforman la comunidad educativa y que permitan el desarrollo de competencias personales, sociales, actitudinales y cognitivas necesarias para

garantizar una educación de calidad que facilite el afrontamiento de las demandas de la sociedad actual.

Este accionar emplea técnicas grupales que avalan el desarrollo individual, fortalecen el sentimiento de comunidad y facilitan la adquisición de las competencias mencionadas anteriormente; elementos que se consideran fundamentales en la construcción y consolidación de una cultura inclusiva tanto en entornos educativos como en ámbitos que trascienden dichos entornos.

El aprendizaje colaborativo visualiza el proceso de aprendizaje como una construcción social. De acuerdo con Lou & López (1998, p. 410) "(...) el aprendizaje se produce mediante la interacción con otras personas y gracias al proceso de interiorización y reconstrucción de las estructuras de pensamiento que ello implica. El niño aprende a regular su pensamiento probando y siguiendo los procesos cognitivos de los otros e interiorizando en su andamiaje conceptual (...)".

El aprendizaje colaborativo, impulsa el empleo de técnicas interactivas en las comunidades de aprendizaje en las que se garanticen el respeto y la tolerancia ante la diversidad, la igualdad de oportunidades educativas y un aprendizaje de calidad para todas las personas pertenecientes a dicha comunidad. Estos procesos colaborativos ayudan a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, promoviendo la participación, potenciando las fortalezas individuales y propiciando tanto la responsabilidad solidaria como la interdependencia positiva para el logro óptimo de los objetivos y metas de aprendizaje.

El aprendizaje colaborativo en su intento por lograr una enseñanza de mayor impacto y calidad, busca adaptar las tareas y actividades asignadas a los distintos grupos, así como personificar las expectativas, exigencias y criterios de evaluación de cada una de ellas, de acuerdo al ritmo y estilo de aprendizaje, así como a la diversidad de intereses, experiencias y características presentes en los integrantes de cada grupo de trabajo.

Esta acción pedagógica propicia la responsabilidad solidaria y la interdependencia positiva mediante el diseño de actividades de aprendizaje que faciliten oportunidades de participación y responsabilidad compartida en el logro de los objetivos planteados y en la adquisición del conocimiento, ya que las experiencias y puntos de vista de cada participante son compartidas en el abordaje de la nueva situación de aprendizaje, facilitando y construyendo de manera conjunta nuevos conocimientos.

Definición de aprendizaje colaborativo

En la literatura actual se emplean una serie de términos para describir esta modalidad pedagógica que se aleja del aprendizaje individual tradicional y busca un aprendizaje en pequeños grupos que promueven la participación y el compromiso de todas las personas que integran dichos grupos en el aprendizaje de sí mismo y el de los demás. Algunos de esos términos son aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo², aprendizaje dialógico³, aprendizaje interactivo⁴, entre otros. Todos estos conceptos comparten una serie de principios fundamentales como son: el diálogo, las interacciones positivas, la cooperación, el sentimiento de comunidad, el aprendizaje compartido; es la conformación de grupos colaborati-

2 Aprendizaje mediante la interacción de pequeños grupos con metas comunes de aprendizaje, facilita la participación y visualiza al docente como mediador. (Johnson, Johnson y Johnson, 1999 y Ferreiro (2007).

3 Aprendizaje mediante interacciones que permiten el diálogo reflexivo cuyo resultado es la transformación de la realidad social (Flecha y Puigvert, 1998).

4 Aprendizaje mediante el empleo de las nuevas tecnologías (TICS) como nuevos entornos de comunicación y nuevas formas de interacción (Marcelo y Moreno, 2002 y Bailly-Balliere, 2002).

vos heterogéneos lo que garantiza la igualdad en las oportunidades de elección y el alcance de metas realistas de aprendizaje.

El término aprendizaje colaborativo considera el diálogo, las interacciones positivas y la cooperación como fundamentos esenciales de su quehacer; sin embargo, es la implicación colaborativa de cada persona, la que garantiza el alcance de las metas de aprendizaje, y la realización individual y colectiva. La colaboración promueve la construcción de conocimiento mediante situaciones de diálogo abierto que conllevan a la reflexión y, por consiguiente, a cambios en las estructuras de pensamiento.

Para efectos de este trabajo se emplea el término aprendizaje colaborativo ya que se parte de la comunicación mediante el diálogo como eje fundamental del aprendizaje, facilitando mayor interacción, participación, interdependencia y cooperación; para que las personas logren el desarrollo de sus competencias sociales, personales y cognitivas mediante técnicas de trabajo grupales, que promueven experiencias de aprendizaje significativas, en entornos naturales.

Mathews (citado por Barkley, Cross y Howell, 2007, p. 19) define aprendizaje colaborativo como "(...) una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer". Por su parte, Calzadilla (2002, p. 3) se refiere al aprendizaje colaborativo como "(...) proceso de socioconstrucción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta". Ambas definiciones coinciden en que el aprendizaje colaborativo encuentra sus constructos en las teorías del aprendizaje constructivista y sociocultural desarrolladas por Piaget y Vygotski respectivamente, como sus principales protagonistas. Ambas ven el aprendizaje como una construcción social en entornos educativos que garanticen el respeto y la tolerancia. Por su parte, Vygotski consideraba la colaboración entre pares como una acción que ayuda al desarrollo de procesos cognitivos implícitos en la interacción y la comunicación, permitiendo un aprendizaje más flexible. Por lo tanto, es aconsejable que los entornos en los que se lleve a cabo el aprendizaje faciliten la interdependencia positiva y la responsabilidad solidaria como condiciones fundamentales en el alcance de los objetivos y metas de aprendizaje.

Salomón (citado en Collasos, Guerrero, Vergara, 2001, p. 3) indica que para que los procesos colaborativos promuevan aprendizajes genuinos se requiere de:

1. (...) la necesidad de compartir información, llevando a entender conceptos y obtener conclusiones ...,
2. la necesidad de dividir el trabajo en roles complementarios ...,
3. la necesidad de compartir el conocimiento en términos explícitos (...).

Es necesario recalcar que no todo trabajo en grupos puede considerarse aprendizaje colaborativo. Para que se dé aprendizaje colaborativo, las personas pertenecientes al grupo deben comprometerse a trabajar juntas para alcanzar las metas educativas comunes, ya que cada miembro del grupo debe ser responsable tanto de su propio aprendizaje, así como el de los restantes miembros de su grupo (Johnson, Johnson y Johnson (1999). Es por ello que este planteamiento pedagógico se convierte en una alternativa para la Educación Inclusiva, debido a que fomenta el respeto por la diversidad mediante la vivencia de una serie de valores que se encuentran implícitos en su quehacer educativo. Entre esos valores señalar la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, el compañerismo, entre otros; siendo éstos los que le dan sustento a la creación y consolidación de una cultura verdaderamente inclusiva.

CONFORMACIÓN DE GRUPOS COLABORATIVOS

La conformación de grupos colaborativos puede llevarse a cabo de forma muy variada y la misma dependerá de los objetivos para los cuales se estén creando dichos grupos. Lo que se busca es la participación de personas con características muy diversas. Ferreiro (2007, p. 52) señala que “grupo es un conjunto de personas (...) que se ocupan de una tarea que les exija asumir funciones e interactuar para el logro de una meta”. Martín y Jiménez (encontrado en Barnett, Echeita, Escofet, Fernández, Guix, Jiménez, 2003, p. 55) definen grupo “(...) como un conjunto de niños reunidos con un objetivo común”. Ambas concepciones de grupo indican que las personas participantes tienen tanto metas como responsabilidades comunes; sin embargo, Ferreiro en su definición incluye un elemento más, como es la importancia que tiene la interacción positiva entre sus miembros para que se logre calidad en el aprendizaje.

Este mismo autor es de la opinión de que los grupos colaborativos más efectivos, son aquellos cuya conformación es heterogénea, sus miembros son interdependientes y cada uno tiene una función y un papel que desempeñar. Este último aspecto es lo que se ha venido llamando responsabilidad solidaria.

Por su parte Calzadilla (2002, p. 6) defiende que para formar los grupos es conveniente tener claro

(...) que todo proceso grupal debe partir por la aceptación legítima de cada integrante, lograr niveles aceptables de comunicación y confianza, que permitan dar y recibir apoyo y resolver asertivamente los conflictos que de continuo se presentan en las relaciones humanas, para poder tomar decisiones conjuntas que favorezcan la consolidación como equipo.

Es importante que los grupos permanezcan trabajando juntos el tiempo necesario para alcanzar la meta, aunque se presenten diferencias entre sus miembros. Johnson, Johnson y Johnson (1999, p. 52) sostienen que “desarmar grupos que tienen problemas para funcionar bien suele ser contraproducente, ya que los estudiantes no aprenden las habilidades que necesitan para resolver problemas al colaborar con los demás”. También es importante considerar que el número de participantes en los grupos colaborativos, dependerá en gran medida de los objetivos y metas de aprendizaje que se quieran alcanzar, de las características de los participantes y de las posibilidades que ofrezca el entorno. Sin embargo, no se recomienda la conformación de grupos grandes, ya que éstos limitan la participación equitativa de sus miembros. Se podría considerar el empleo de equipos de tres a cinco estudiantes. El trabajo en parejas se debe dejar únicamente para casos que así lo ameriten, debido a que generalmente tiende a ver dominancia por parte de uno de sus integrantes.

Se recomienda vigilar en todo momento que se encuentren presentes en cada uno de los grupos los elementos básicos que permitan su funcionamiento adecuado; sólo de esta manera se puede asegurar una colaboración efectiva y por consiguiente un aprendizaje significativo por parte de sus participantes. Johnson, Johnson y Smith (citados en Barkley, Cross y Howell, 2007) nombran como elementos fundamentales la interdependencia positiva, en la que el éxito de cada individuo está sujeto a la del grupo; la interacción promotora, que anticipa el apoyo activo entre los distintos miembros del grupo; la responsabilidad individual y solidaria o de grupo; el desarrollo de las competencias sociales, personales, actitudinales y cognitivas; y por último la valoración de la productividad grupal.

El proceso de conformación de grupos colaborativos legitima al aprendizaje colaborativo como una herramienta pedagógica de gran valor en la implementación de un modelo educativo inclusivo, ya que respeta la diversidad, facilita la participación y permite el acceso

a una educación de calidad con igualdad de oportunidades de todas las personas. Son grupos en los que se promueve la colaboración en lugar de la competitividad, la reflexión versus la memorización, el aprendizaje significativo versus el tradicional y la flexibilidad versus la rigidez.

EL ROL DOCENTE EN EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

En el aprendizaje colaborativo el docente se convierte en un mediador, promoviendo la activación cognitiva y afectiva en el individuo, fomentando su motivación, definiendo de manera clara y concisa los objetivos que se persiguen y, apoyándolos en la apropiación de su proceso de aprendizaje. El docente es el promotor del aprendizaje, brinda apoyo a lo largo de todo el proceso, pero delega la responsabilidad de todo lo que sucede en las personas que conforman cada grupo. La función primordial del docente es capacitar a sus estudiantes para que presten apoyo y tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje.

Los docentes como responsables de la mediación pueden estructurar el aprendizaje colaborativo de manera que cada actividad promueva la interacción positiva así como la construcción individual y colectiva del aprendizaje. De acuerdo a Barkley, Cross y Howell. (2007, p. 19) "(...) la meta del aprendizaje colaborativo es desarrollar personas reflexivas, autónomas y elocuentes (...)". Para que se logre el cumplimiento de esta meta es necesario que los docentes comprendan su rol como mediadores del proceso de aprendizaje. Esto implica un cambio sustancial en la forma tradicional de enseñar. Collasos, Guerrero y Vergara (2001, p. 6) señalan que "(...) el profesor como mediador no debe influir sobre el aprendizaje del estudiante diciéndole qué hacer o cómo pensar, sino por el contrario, debe ser hecho de tal forma que lo lleve al eje principal del pensamiento".

Para que el docente pueda cumplir con su rol de mediador, deberá haberse capacitado para ello y haber experimentado el proceso de construcción y reconstrucción de su propio modelo educativo inclusivo. El docente se beneficiaría de un entrenamiento para ser facilitador en la creación de comunidades de aprendizaje que fomenten la interdependencia positiva y efectiva entre todas las personas que conforman dicha comunidad, así como la reflexión individual necesaria para que se dé un aprendizaje de calidad. Ferreiro (2007, p. 60) opina que "(...) la actividad docente exige un nivel de profesionalismo mayor y no puede restringirse, simplemente, a dar conocimientos (...)".

Calzadilla (2002, p. 6) recomienda una serie de pautas que debe seguir el docente antes de conformar los grupos colaborativos y durante el tiempo que estos grupos se mantengan trabajando, con el fin de garantizar las condiciones ambientales y mediáticas necesarias para el éxito del aprendizaje colaborativo. Algunas de esas pautas son:

- a) estudio pormenorizado de capacidades, deficiencias y posibilidades de los miembros del equipo;
- b) establecimiento de metas conjuntas, que incorporen las metas individuales;
- c) elaboración de un plan de acción, con responsabilidades específicas y encuentros para la evaluación del proceso;
- d) chequeo permanente del progreso del equipo, a nivel individual y grupal;
- e) cuidado de las relaciones socioafectivas, a partir del sentido de pertenencia, respeto mutuo y la solidaridad, y
- f) discusiones progresivas en torno al producto final.

Estas pautas reafirman el hecho de que es responsabilidad del docente como mediador, facilitar los espacios y las condiciones para que cada participante sea acogido en su grupo y

lograr así el compromiso necesario para poder “(...) potenciar el desarrollo de cada uno con la colaboración de los demás miembros del equipo” (Ferreiro, 2000, p. 31).

Es deseable que el docente posea las competencias necesarias para: identificar las potencialidades de sus estudiantes; ofrecer variedad de experiencias de aprendizaje que respondan a la realidad social, personal y cognitiva de sus estudiantes; dominar una gran gama de técnicas de aprendizaje colaborativo; determinar mediante la observación en qué momento facilitar lo que otros requieren regulando así el desempeño individual y grupal, buscando la optimización del aprendizaje y cumpliendo así con su rol como mediador del aprendizaje.

TÉCNICAS DE CLASE QUE AYUDAN A PROMOVER EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Las técnicas de clase que ayudan a promover el aprendizaje colaborativo son herramientas que facilitan la interacción principalmente entre estudiantes, sin embargo, éstas no son garantía de éxito, ya que dependen del ambiente de aprendizaje propiciado por el docente en el aula. Existen gran variedad de técnicas de aprendizaje colaborativo que han sido diseñadas para ser empleadas en distintos momentos, espacios, situaciones y propósitos.

Barkley, Cross y Howell (2007) clasifican en cinco categorías las técnicas de aprendizaje colaborativo. Éstas son:

1. Diálogo: incluye aquellas técnicas que promueven el intercambio de ideas mediante la palabra hablada. Algunos ejemplos de ellas son las entrevistas, los debates y las discusiones grupales.
2. Enseñanza recíproca entre pares: estas técnicas tienen como objetivo principal que los estudiantes logren el dominio de los contenidos, mediante la ayuda mutua. Algunas de las técnicas son el rompecabezas, la pecera, toma de apuntes o lectura en parejas.
3. Resolución de problemas: con estas técnicas se busca poner en práctica estrategias de resolución de problemas diversos que inciten al análisis y desarrollo de la lógica. Algunos ejemplos de estas técnicas son el estudio de casos, investigaciones grupales y la resolución de problemas.
4. Organizadores de información gráfica: son técnicas que emplean medios visuales que ayudan al estudiante a comprender, organizar y dominar la información a la que está siendo expuesto. Entre algunas de las técnicas se encuentran las matrices, tablas, cadenas secuenciales, líneas de tiempo, etc.
5. Redacción: estas técnicas buscan promover el aprendizaje de los contenidos mediante actividades de escritura. Algunas de estas técnicas son los ensayos, la escritura colaborativa y los diarios interactivos.

Esta categorización ayuda al docente a seleccionar la técnica que se ajuste mejor tanto a la tarea por asignarse como a las habilidades y competencias de las personas participantes. Es importante mencionar que el docente no puede ni debe improvisar el uso de ninguna técnica de aprendizaje colaborativo, por más sencilla que ésta parezca. La preparación y estructuración de las actividades de aprendizaje son un requisito fundamental en cualquier situación de enseñanza, y con mayor razón, en situaciones que promueven el trabajo en grupos colaborativos.

INDICADORES DEL ÍNDICE PARA LA INCLUSIÓN QUE TOMAN EN CUENTA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA. (Booth y Ainscow, 2002)

El “Índice para la Inclusión” facilita una serie de indicadores que sirven para valorar cómo es de inclusiva la institución educativa y para efectos de este capítulo en particular qué efectiva es la institución para desarrollar prácticas inclusivas a nivel de aula. Dichas prácticas deben reflejar “(...) la cultura y las políticas inclusivas de la escuela” (Booth y Ainscow, 2002, p. 61). Los indicadores de la Dimensión C del Index “Desarrollar prácticas inclusivas”, se refieren específicamente al desarrollo de prácticas educativas que pretenden “(...) asegurar que las actividades del aula ... promuevan la participación de todo el alumnado (...) y se busca “orquestrar el aprendizaje” (Booth y Ainscow, 2002, p. 19), tomando en cuenta las condiciones particulares de sus estudiantes y facilitando los apoyos individuales necesarios para hacer accesibles los contenidos de aprendizaje. Sin embargo, hay algunos indicadores en la Dimensión A “Crear culturas inclusivas” que contemplan valores inclusivos que se relacionan con acciones pedagógicas llevadas a cabo en el aula.

A lo largo de este capítulo se ha desarrollado el concepto de aprendizaje colaborativo como una pedagogía que busca promover la igualdad de oportunidades entre estudiantes, mediante la utilización de actividades de aula equitativas, que permitan superar las barreras al aprendizaje fomentando la colaboración e interdependencia entre los individuos en la búsqueda de metas y objetivos comunes, sin perder de vista la optimización del aprendizaje autónomo.

A continuación se muestra una selección de indicadores que permiten analizar hasta qué punto un centro educativo de Educación Primaria realiza prácticas inclusivas en el aula:

Indicadores⁵

- A.1 Construir una comunidad
 - A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.
 - A.1.4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.
- A.2 Establecer valores inclusivos
 - A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado.
 - A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.
 - A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.
 - A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.
- C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje
 - C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.
 - C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
 - C.1.5. Los estudiantes aprenden en forma cooperativa.
 - C.1.6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
 - C.1.7. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.
 - C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
 - C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

⁵ Obtenidos del total de indicadores que aparecen en el *Index para la Inclusión* (Booth y Ainscow, 2002). Se han seleccionado aquellos relacionados con las prácticas inclusivas a nivel de aula, aspectos en los que se centra este capítulo. Para consultar el resto de los indicadores se puede revisar el texto original, cuya referencia completa aparece en la bibliografía.

C.2 Movilizar recursos

C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.

Estos indicadores constatan la importancia de la ayuda mutua, de la participación activa y del compromiso de los estudiantes tanto en su proceso de aprendizaje como en el de sus pares, la formación de grupos de aprendizaje colaborativo heterogéneos en los cuales se respetan y valoran las diferencias para beneficio de todas las personas participantes, y el empleo del trabajo colaborativo por parte de los profesionales en educación como una práctica pedagógica de la Educación Inclusiva.

CONCLUSIÓN

Son muchas las investigaciones que se han llevado a cabo en relación a la efectividad de la pedagogía de aprendizaje colaborativo en las distintas comunidades de aprendizaje dentro y fuera del sistema educativo. Estudios como los realizados por diversos autores (Feldman y Newcomb, 1969; Astin, 1968; Chickering, 1969; Jacob, 1957; Light, 1992; McKeachie, Pintrich, Lin y Smith, 1986; Johnson y sus colegas, 1991; Millis, 1996; Johnson, Johnson y Stanne, 2000, entre otros, mencionados en Barkley, Cross y Howell 2007), hacen referencia a las ventajas del aprendizaje colaborativo en relación con el aprendizaje tradicional. Dichos resultados señalan que las personas participantes de los grupos colaborativos, aprenden más y mejor, ya que éstas incitan a la participación activa de su propio proceso de aprendizaje. También mencionan que el trabajo en grupos colaborativos permite retener por más tiempo el contenido, desarrollar habilidades de razonamiento y pensamiento crítico, mejorar sus relaciones interpersonales, sentirse más confiados y seguros, así como aceptados por ellos mismos y por los demás.

Otras ventajas que se desprenden del aprendizaje colaborativo como práctica pedagógica es que cede al individuo la oportunidad de llegar a conocerse mejor a sí mismo, permite desarrollar sentimientos fuertes de pertenencia y cohesión, estimula su productividad y aumenta el grado de compromiso consigo mismo y para con los demás a través del alcance de metas comunes y atribuciones compartidas, lo que incide directamente en el desarrollo de su personalidad y autoconcepto. Díaz y Hernández (1997) opinan que el alumnado aprende más, les agrada más la escuela y establecen mejores relaciones con los demás cuando participan en actividades de aprendizaje colaborativo.

Dichas ventajas son razones fundamentadas por las que el aprendizaje colaborativo se convierte en acción pedagógica alternativa en la atención a la diversidad, dentro del modelo de la Educación Inclusiva. Esta acción estimula la formación de pequeños grupos conformados por estudiantes con características diferentes que trabajan en forma colaborativa, hasta alcanzar los objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, busca eliminar toda forma de discriminación ofreciendo igualdad de oportunidades de aprendizaje y equidad en el logro de los objetivos necesarios para garantizar el derecho de las personas a una educación de calidad.

El modelo educativo inclusivo no sólo pretende que la colaboración se dé en el proceso de aprendizaje, sino que fomenta la creación de comunidades de aprendizaje o "(...) comunidades educativas colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro" (Booth, Ainscow, 2002, p. 3). Por consiguiente, es necesario que se exponga al profesional en educación a capacitaciones constantes sobre temas de actualidad como Educación Inclusiva, aprendizaje colaborativo, atención a la diversidad, entre otros, que permitan enriquecer su

práctica docente y ser parte de una sociedad más justa, en la que nadie sea excluido y en la que más bien se valore la diversidad como elemento enriquecedor de toda sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Barnett, L., Echeita, G., Escofet, N., Fernández, C., Guix, M. D., Jiménez, J. R., López, G., Lloret, F., Maté, M., Martín, M., Mir, C., Ojea, M., Pujolás, P., Redó, M., Rué, J., Serra, P., Solsona, N. (2003). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002, 2ªed). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE [Trad. cast. López, A. L., Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., y Sandoval, M. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Extraído en noviembre de 2008 desde consorcio.educacion.inclusiva@uam.es.
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación en línea*. ISSN: 1681- 5653. Extraído en diciembre de 2008 desde www.rieoei.org/deloslectores/322calzadilla.pdf.
- Collasos, C. A., Guerrero, L., & Vergara, A. (2001). *Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor*. Extraído en diciembre de 2008 desde www.dcc.uchile.cl/luguerre/papers/CESC-01.pdf.
- Delgado, W. (2007). Inclusión: Principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Revista Educación*, 31 (2), 45-58.
- Fernández, J., Medina, J.F. y Garro, J. (1998). Una herramienta para la inclusión de alumnos/as con necesidades educativas especiales: El aprendizaje cooperativo. *Aula*, 10, 275-283.
- Ferreiro, R. (2007). *Nuevas alternativas de aprendizaje y enseñanza*. Sevilla, España: Editorial Trillás.
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2000). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Editorial Trillas.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (1999). Aportaciones de Paulo Freire a la Educación y la Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria*, 33, 21-28.
- Johnson, D., Johnson, R., & Johnson, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Argentina: Editorial AIQUE.
- Lou, M. A. & López, N. (1998). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y APOYOS

FRANCISCA GONZÁLEZ-GIL¹
Facultad de Educación - INICO
Universidad de Salamanca

“La escuela que se abre a la vida
aprenderá que todos somos diferentes,
que cada uno tiene un camino por hacer,
que hay muchas formas de caminar,
de atravesar barreras,
de ser...”

INTRODUCCIÓN

Podemos considerar la inclusión educativa, desde una perspectiva amplia, como un enfoque para mejorar todos los aspectos de un centro de modo que todo el alumnado, sus familias y el personal se puedan sentir acogidos, implicados y valorados. Por lo tanto, se trata de un proceso de planificación ordinario para mejorar cada centro en su conjunto, en el que todos se sientan parte del mismo.

Tal como refleja Arnáiz (2004), la Educación Inclusiva se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito, y reivindica una acción educativa que responda de la manera más eficaz a la diversidad de todos los alumnos. Por ello, avanzar hacia prácticas inclusivas requiere un buen equilibrio entre lo nuevo y lo viejo, establecer un proceso que ayude al centro a ponerse en movimiento, a avanzar con seguridad aunque se produzca en un principio una situación de conflicto entre el pasado, el presente y el futuro más inmediato. Esto supone cuestionarse los valores vigentes y apostar por los valores de la inclusión, que se relacionan con cuestiones tales como equidad, participación (libertad y valoración de los logros), comunidad, compasión, respeto por la diversidad, honradez, derechos (reconocimiento de que los niños y los jóvenes tienen derecho a una educación exhaustiva, a apoyos apropiados y a la asistencia a su escuela local), alegría y sostenibilidad. Esta lista se encuentra en un estado de continuo desarrollo, y debemos actualizarla con base en los cambios tanto escolares como sociales que vayan aconteciendo.

Numerosos autores² citados en Arnáiz (2004) están de acuerdo en que convertir las escuelas en inclusivas requiere dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de su alumnado y desarrollar propuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos. Por tanto, si las escuelas quieren ser más inclusivas y avanzar hacia una

1 Paseo de Canalejas, 169. 37008- Salamanca (España). frang@usal.es

2 Arnáiz, 2000; Stainback y Stainback, 1999; Vlachou, 1999

respuesta educativa acorde a las características heterogéneas de sus alumnos es necesario que reflexionen sobre aspectos tales como su organización y funcionamiento, la existencia o no de coordinación y trabajo colaborativo entre los profesores, la cooperación de toda la comunidad educativa, la utilización de los recursos y las prácticas educativas (Arnáiz, 2003). En este sentido, la falta de responsabilidad de algunos profesores, los sistemas de enseñanza poco flexibles y centrados en los contenidos conceptuales se constituyen en barreras de un proceso inclusivo (Giné, 1994).

En el siguiente cuadro de Booth, Nes y Stromstad (2003, p. 168) podemos apreciar una rica variedad de matices que se asocian al concepto de inclusión:

Diversidad, y por lo tanto que:

- la inclusión no tiene que ver con ningún grupo de alumnos en particular, pero les concierne a todos los alumnos en la escuela
- apreciar la diversidad humana como un valor
- hay que minimizar la categorización

Aprendizaje y participación, y por lo tanto:

- implica remover las barreras para el aprendizaje y la participación que afectan al profesorado tanto como a los alumnos
- supone la participación en la vida académica, social y cultural de la comunidad a la que pertenece la escuela local
- implica el derecho de todos los estudiantes a aprender

Democracia, y por lo tanto que:

- todas las voces deberían ser oídas
- la colaboración es esencial en todos los niveles

La escuela en su totalidad, y por lo tanto que:

- las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en todos los aspectos de la escuela. No deberían ser consideradas las primeras aquellas que existen dentro de los aprendices individuales
- todos son aprendices: profesores, miembros de la administración y los servicios, estudiantes y miembros de la comunidad
- inclusión no es solo acerca de las prácticas escolares, sino también respecto a la cultura y a las políticas de las instituciones educativas en todos los niveles del sistema
- es la escuela como sistema la que tiene que cambiar

Un proceso que afecta a la sociedad en su conjunto, y por lo tanto:

- la inclusión y la exclusión educativa están relacionadas con la justicia para todos en la sociedad
- es una cuestión política, y por ello, controvertida
- es un proceso continuo, no un estado que pueda ser alcanzado, ni un certificado que una vez que se adquiere no se puede perder

Así, una de las cosas cada vez más claras es que, para facilitar el cambio y crear y mantener una actitud positiva ante la educación inclusiva (Ainscow, 1999), es necesario organizar alrededor del profesorado y de los centros escolares una "red de apoyo, confianza y seguridad" de forma que, si hay fallos, problemas o conflictos, éstos no traigan de la mano reproches, descalificaciones, o involución de los proyectos en marcha.

Los conceptos de “red”, “interdependencia positiva” y “comunidad” son conceptos clave en la mayoría de los procesos y experiencias de cambio escolar (AA. VV., 2002). Esa red se debe tejer a distintos niveles (Echeita, Ainscow, Alonso, Durán, Font, Marín, Miquel, Parrilla, Rodríguez y Sandoval, 2004):

- configurando los centros escolares como auténticas “Comunidades de Aprendizaje” abiertas a la participación de todos, profesores, alumnos, familiares, voluntarios y comunidad, y donde se utilicen estrategias de colaboración y ayuda mutua (“grupos de apoyo entre profesores”, “dos tutores”, ...)
- centros en los que la cooperación entre los estudiantes es fundamental: éstos cooperan para aprender y, al mismo tiempo, aprenden a cooperar
- las familias participan plenamente
- los centros cooperan entre sí.

Otro de los aspectos a destacar es el de la provisión de apoyos, ya que actualmente, la mayor parte de los alumnos reciben apoyo fuera del aula. Según Arnáiz (2004), las causas que explican este hecho reflejan el miedo de algunos profesionales a trabajar de manera colaborativa en el aula, estructuras organizativas del aula que impiden el trabajo simultáneo de dos docentes, exigencia de coordinación interprofesional, comodidad de los profesionales y primar el aprendizaje de conocimientos instrumentales en detrimento de aprendizajes socializadores. De esta forma, los apoyos muchas veces son entendidos como una delegación y una separación en lugar de un proceso de colaboración y responsabilidad compartida para garantizar los principios de igualdad y equidad (Parrilla, 1996; Parrilla y Daniels, 1998).

Todo ello evidencia la necesidad de plantear una reflexión seria acerca de las barreras y la naturaleza del problema que hacen que un niño no pueda asistir al colegio que le gustaría o que le corresponde por cuestiones geográficas. Echeita (2004) lo realiza de manera magistral en su artículo “¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano?”, y destaca entre las principales, la falta de conocimientos didácticos, educativos o recursos suficientes, y la complacencia con lo que se tiene y la evitación de los mecanismos que pueden ayudar a cuestionar o revisar críticamente la práctica docente. Aspectos ambos que definen inevitablemente el concepto de inclusión y las implicaciones que para los profesionales tiene el mismo. En ese sentido, debemos analizar cuáles son las estrategias que nos ayudarían a generar el cambio que implica la inclusión. Echeita (2006) recoge una serie de ellas, derivadas del trabajo de Ainscow con diversos autores (Ainscow, 2005; Ainscow, Booth y Dyson, 2003; Ainscow, Dows, Farrel y Frankham, 2004):

- La observación mutua de clases seguida de una discusión estructurada sobre lo desarrollado.
- Discusión en grupo de grabaciones en vídeo del trabajo de un colega.
- Discusión de evidencias estadísticas sobre resultados académicos, niveles de absentismo o conflictos de convivencia, entre otros.
- Datos procedentes de entrevistas con alumnos y familias.
- Planificación colaborativa de clases y revisión conjunta de resultados.
- Actividades de formación en centros basadas en estudio de casos o en datos procedentes de entrevistas.
- Cambios en el currículo.
- Cooperación entre centros escolares, incluidas visitas mutuas para ayudar a recopilar información relevante.

- Cambios significativos en la forma de pensar y en las prácticas: cambio en los centros escolares atravesando las concepciones de su profesorado.

Y destaca, citando a Gentile (2001), que a través de estas iniciativas lo que se busca es generar la sorpresa que permita desencadenar el proceso de reflexión individual y grupal en el profesorado, que le lleve a hacer visible lo que a fuerza de hacerse familiar en las rutinas y concepciones se ha convertido también en normal, y por lo tanto, en invisible a nuestra observación y a nuestra reflexión crítica. Es decir, que para garantizar el éxito de la educación inclusiva es imprescindible que los profesores reciban ayuda para desarrollar prácticas nuevas y eficaces en sus aulas y escuelas.

Por tanto, no hay forma de pensar el aula inclusiva si no es conectándola y reconociendo el carácter de sistema social de la misma, inmerso en el sistema más amplio del centro, es decir, como continuidad y desarrollo de la comunidad escolar a la que pertenece.

Stainback y Stainback (citados en Parrilla, 2005, pp. 3-4), señalan tres ideas y pasos que los centros pueden dar para ayudar a promover aulas que funcionen como comunidades inclusivas desde esta óptica sistémica. Lo más interesante de las mismas es que no se proponen como pasos o ideas a seguir tan solo por los profesores de aula o "dentro del aula", sino por el centro en su conjunto. Son tres propuestas que los centros interesados en crear comunidades inclusivas deberían plantearse:

A. Conseguir el compromiso del profesor

Es fundamental que los profesores se comprometan con la inclusión, que rechacen los procesos de exclusión y se impliquen en la inclusión plena de todos sus alumnos, considerándolos miembros de sus clases. La formación continua del profesorado desde el centro es una de las vías que pueden y deben acometerse para abordar la presencia de alumnos con muy distintas necesidades en los mismos. Pero como destaca Parrilla (2005), también es cierto que la formación ha de completarse con una serie de actividades o planteamientos que ayuden a desarrollar la inclusión en el aula. Por ejemplo, el conocimiento de otras experiencias, bien a través de otros (aprendizaje vicario) bien como experiencias vitales (Jangira, 1995), lo que proporcionará experiencias personales que permitan vivir la inclusión y la exclusión a profesores que probablemente se hayan educado al margen de las mismas (al menos no conscientes de ellas). También, según Swadener, Gudinas y Kaiser (1988), que los profesores exploren y autoanalicen sus propias ideas, sus valores y creencias sobre la diversidad.

B. Reutilizar de los recursos y profesionales de la educación especial

Desde la inclusión, las intervenciones especiales segregadas se reducen al límite. La alternativa consiste según Stainback y Stainback (1999) en reconsiderar el uso de los profesionales y recursos de la educación especial en el centro. Se trata de no renunciar a los mismos, sino de reconvertirlos, de utilizar esos recursos para todos, de pensar nuevas formas de organizar su trabajo, de integrar a esos profesionales en la enseñanza en el aula ordinaria.

C. Establecer vínculos entre los profesores

Como ya se ha planteado, es importante promover las redes de apoyo naturales en los centros a través del trabajo conjunto entre profesores que permita y facilite abordar de manera concreta y específica el trabajo sobre la educación inclusiva en el aula.

EL AULA COMO COMUNIDAD DE APOYO

Hay que insistir en que, en las comunidades inclusivas, los dones y talentos de cada cual (incluyendo aquellos alumnos tradicionalmente definidos por sus discapacidades profundas o su comportamiento crónicamente molesto) se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible. Esto sucede porque cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y tiene una función que desempeñar para apoyar a los otros. Todo ello ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad. Es imposible que esto suceda si algunos alumnos están siempre recibiendo apoyo y nunca lo proporcionan" (Stainback y Stainback, 1999, p. 23)

En un aula que no excluye a sus alumnos, el apoyo ocupa un espacio realmente diferente a como se concibe tradicionalmente. En primer lugar, el apoyo que la escuela y el aula precisa para responder a las demandas de la educación inclusiva, no es ni ha de ser concebido como algo ajeno o externo a la misma. En segundo lugar, el principio básico para el desarrollo del mismo es el apoyo al aula, más que al alumno. En tercer lugar el apoyo no puede convertirse en un elemento penalizador de determinadas situaciones y alumnos, a la inversa debe ser elemento de inclusión y reconocimiento, de unión y potenciación dentro del grupo.

El apoyo que el aula inclusiva plantea, no es un apoyo experto ni prescriptivo, es por el contrario un apoyo que promueve la indagación, la búsqueda conjunta de soluciones, el diálogo y la confrontación entre profesores en la escuela. Es lo que Dyson (2000) llama "apoyo crítico". La principal característica de este apoyo es que se interesa sobre todo por la deconstrucción de cualquier práctica en curso, tanto en sus asunciones éticas, como políticas, pedagógicas, etc. y se preocupa del análisis de las alternativas a las prácticas que se están utilizando que se rechazan, así como de aquellas por las que se toma partido. Es pues un proceso que lleva a que la práctica educativa se construya y deconstruya a través del análisis y debate crítico, un proceso que pretende poner bajo cuestión incluso las mejores prácticas.

Pero lograr esto no es sencillo, al contrario, requiere un nivel de madurez y compromiso con la inclusión de gran calado. Stainback y Stainback (1999) nos dan algunas pistas para ayudarnos, para transformar una aula común en una comunidad de apoyo:

- Fomento de las redes naturales de apoyo: supone plantear la enseñanza contando con los propios alumnos como apoyo: los sistemas de aprendizaje en grupo cooperativo, los sistemas de aprendizaje apoyados en las tutorías entre compañeros (Ovejero, 1992; Pujolás, 1999), en los que los alumnos ayudan y colaboran en el aprendizaje de otros alumnos, los "círculos de amigos" (Snow y Forest, 1987), los "sistemas de compañeros y amigos" o las "comisiones de apoyo entre compañeros" en los que los alumnos colaboran en las adaptaciones individualizadas de alumnos con necesidades educativas más profundas.
- Apoyo de un experto dentro del aula: Thomas, Walker y Webb (1998) en su estudio del apoyo en contextos que intentan prevenir la exclusión de determinados alumnos, señalan cómo la mejor solución cuando se necesita apoyo especializado es la de integrar este apoyo dentro del aula: "El apoyo centrado en la escuela no puede simplemente ser para el beneficio de un tipo particular de alumnos, incluso si se hace desde el planteamiento interactivo de las necesidades del alumno. Debe también apoyar a los otros alumnos y al profesor del aula" (p. 11).

Tal y como recoge Parrilla (2005), la decisión sobre el tipo y magnitud de apoyo que se ofrezca a un alumno dentro del aula es una decisión que conviene considerar desde nuevos

referentes. La decisión de apoyo, según señalan York, Giangreco, Vandercook y Macdonald (1999) no es una decisión del profesional de apoyo únicamente, sino de todos los implicados, siendo éstos todos los miembros del equipo educativo que participan en la educación de la persona a la que se va a apoyar. Hasta tal punto es así, que incluso se plantea que el apoyo podría ser proporcionado por cualquiera de ellos (Gallego, 2002). No son pocas las reflexiones y las llamadas de atención sobre los riesgos y consecuencias negativas de un apoyo excesivo:

- Reduce el tiempo dedicado a la interacción entre alumnos
- Interrumpe el desarrollo normal de las actividades
- Dificulta la coordinación y la comunicación entre adultos
- Abruma a las familias con la presencia de un gran número de profesionales

El planteamiento es, por ello, el de proporcionar tan sólo los apoyos especiales que sean precisos. Por tanto, en los casos en que hace falta la presencia de expertos externos al aula para dar respuestas a las necesidades de algún alumno, la clase se modifica y organiza no sólo para dar respuesta a las necesidades de ese alumno, sino para intentar aprovechar esas necesidades como apoyo para el resto de los alumnos.

- Apoyo en un aula de apoyo: planteado solamente como una actividad muy específica que tiene su razón de ser cuando la actividad que se va a realizar con el alumno es difícilmente trasladable al aula ordinaria (por ejemplo, por el uso de materiales o medios altamente especializados). Sin embargo, una propuesta interesante al respecto plantea su reconversión en espacios de apoyo al aprendizaje, enfatizándose así que no son espacios centrados en alumnos y que son espacios abiertos a toda la comunidad escolar (profesores y alumnos principalmente).

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO³

Según han puesto de manifiesto Echeita y Simon (2007), para progresar en los modos de responder a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, en el contexto de una enseñanza que atienda a la diversidad del alumnado, conforme a los principios de una educación que promueva su inclusión social, no basta con apelar a la ética y a los valores en los que dicha concepción descansa (Booth, 2006; Vlachaou, 2004), o a los potenciales efectos beneficiosos que ello reportaría al conjunto del sistema educativo (Echeita, 2007), ni con presentar al profesorado nuevas concepciones al respecto –más avanzadas o progresistas–, ni tampoco con proporcionar nuevos recursos o pautas de acción eficaces– como podría ser el Index para la Inclusión (Booth y Ainscow, 2002), sino que también y necesariamente –aunque sea insuficiente por sí mismo–, hay que modificar las creencias implícitas al respecto (que no suelen concordar con estas aspiraciones), mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas y de reorganización de las mismas en teorías o marcos conceptuales más potentes y coherentes con nuestros valores declarados.

Echeita, Verdugo, Sandoval, Simón, López, González-Gil y Calvo (2008) recogen los resultados de una investigación en la que participaron personas que trabajan en las organizaciones del sector de la discapacidad, cuyo objetivo era valorar la inclusión educativa

³ Si bien serían interesante abordar más en profundidad la formación inicial de los profesores y su incorporación al sistema educativo como docentes, nos hemos centrado fundamentalmente en la realidad de la formación de los profesores en ejercicio que han vivido o están viviendo en sus escuelas en los últimos años la influencia del paradigma de la Inclusión.

en nuestro país en los últimos años. En lo que se refiere a políticas educativas destacan que parecen bastante claros los ámbitos de actuación en los que, a juicio de los encuestados, deberían concentrarse los esfuerzos de quienes tienen responsabilidad a la hora de promover esta política (administraciones, profesorado, organizaciones,...). En esta línea se subrayan las tres que aglutinan un mayor porcentaje de respuestas: ampliar las posibilidades de formación de los profesores para atender con calidad a la diversidad del alumnado; incentivar procesos de mejora e innovación educativa en los centros escolares para facilitar precisamente dichos procesos de atención a la diversidad de alumnos y alumnas e incrementar el profesorado de apoyo en todos los centros. En este sentido, los expertos de las organizaciones consultadas vienen a refrendar la importancia de tres esferas de actuación estratégicas para la mejora: la generación de condiciones e incentivos para la innovación de la organización, el funcionamiento de los centros y la didáctica en el aula; ampliar el número de profesorado de apoyo, lo que facilitaría además tales innovaciones y, finalmente, la formación del profesorado (tanto inicial como permanente). Y resaltan, a raíz de esta última consideración, que la investigación y la experiencia apuntan, una y otra vez, a que un profesorado bien formado, es decir, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión, es la mejor garantía para poder llevar a cabo el proceso de indagación sobre las barreras de distinto tipo que perviven en las culturas y las prácticas de los centros escolares y que son determinantes a la hora de explicar las dificultades y la baja calidad educativa que todavía se observan en relación a la educación escolar del alumnado considerado con necesidades de apoyo educativo específicas (Echeita et al., 2008, p. 46).

Como manifestaron Perner y Porter (1996), enseñar en un entorno heterogéneo con estudiantes con necesidades muy diversas es una tarea complicada. Además, todos somos conscientes de que es un aspecto de la enseñanza que no es abordado en profundidad en la formación de los profesores, y por ende, una asignatura pendiente en la misma. Por ello, se debería compensar esa carencia con inversiones significativas dirigidas a la formación permanente del profesorado en cuestiones relativas a la escuela y el aula inclusiva.

Porter (2005) presenta algunas de las estrategias que emplearon en Reino Unido en la formación de profesores, como apoyos fundamentales a la inclusión. A continuación, y de forma resumida, se indican a modo de sugerencia, como posibles elementos a tener en cuenta para la formación de profesores en una escuela inclusiva:

1. Nueva función para el Profesor de Educación Especial

Las aulas inclusivas eliminan la necesidad de contar con aulas de educación especial y con profesores de educación especial que se ocupen directamente de los alumnos excepcionales. Esto permitiría que los recursos destinados a la educación segregada fueran utilizados para posibilitar la enseñanza heterogénea en las aulas ordinarias. Porter (2005) plantea la transformación del antiguo profesor de educación especial en "Profesor de Método y Recursos", entre cuyas funciones se encuentra: colaborar con los profesores de las aulas ordinarias y asesorar, ayudar y animar en su tarea educativa, sobre todo mientras se acostumbran a trabajar con estudiantes con diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje. Así, considera fundamental para el éxito de un programa educativo inclusivo la presencia de profesores de método y recursos eficientes.

2. Énfasis en estrategias educativas nuevas

Todo profesor que trabaje en un entorno inclusivo deberá utilizar técnicas educativas que tengan en consideración las diferentes capacidades, habilidades e intereses de los alum-

nos. Los profesores necesitan formación y tiempo para planificar el nuevo enfoque educativo, enfoque que definieron como “educación a niveles múltiples” (Collicott, 1991).

3. Compromiso con la formación del personal

Además de la formación dirigida a mejorar las prácticas educativas, otro apoyo interesante ofrece a los profesores distintas oportunidades para desarrollar capacidades imprescindibles para el éxito del programa de inclusión. En ocasiones se puede tratar de la asistencia a seminarios, cursos, conferencias y eventos similares. En otros casos de liberar a profesores para que trabajen conjuntamente en la preparación y planificación de las clases. Otras estrategias involucraban a los profesores en reuniones con padres o trabajando con asesores externos como psicólogos, terapeutas y médicos. Así, tal como destaca Porter (1996), las actividades de formación del personal deben ser diversas y tratar siempre de cubrir las necesidades de los profesores.

4. Resolución continua de problemas

El compromiso profesional con la introducción de prácticas educativas inclusivas es fundamental. Sin embargo, independientemente del grado de compromiso, surgen problemas y obstáculos. En consecuencia, es necesario desarrollar una serie de estrategias de resolución de problemas. En primer lugar, aceptar el papel del profesor de método y recursos como apoyo de primera mano en la resolución de problemas. Aunque esto podría sonar un poco simplista, tradicionalmente los profesores se mostraban reacios a solicitar ayuda a otros colegas. Sin embargo, tal posición es insostenible ante el desafío de la inclusión y la solicitud de ayuda debe convertirse en un acto rutinario dentro de la cultura escolar.

5. Desarrollo de Grupos de Servicio al Estudiante en la escuela

La necesidad de desarrollar un “Grupo de Servicio al Estudiante” en las escuelas se hizo patente con el reconocimiento de la necesidad de que el profesor de método y recursos colaborara estrechamente con los responsables de la escuela. Era necesario establecer vías de comunicación sobre las necesidades de los estudiantes, sobre los contactos con padres y profesores y, fundamentalmente, sobre el apoyo requerido por los profesores para responder eficazmente a los desafíos planteados en un aula inclusiva. Enseguida se unió al grupo a los asesores del programa (Porter, 1996). Un grupo eficaz de tal naturaleza puede ayudar a resolver muchos de los problemas a los que se enfrentan los profesores. Además, el grupo puede solicitar ayuda del exterior siempre que lo estime conveniente.

Estas estrategias, entre otras, nos podrían ayudar a evitar la segregación del alumnado a través de aulas, grupos o centros “especiales”, paralelos al ordinario, que ha sucedido y en más ocasiones de las que nos gustaría, todavía sucede. Darling-Hamond (citados en Echeita y Simón, 2007), describen de una manera bastante ilustrativa las razones por las que habitualmente se produce y las consecuencias de ello:

Los programas y organizaciones especiales han proliferado precisamente porque muchos educadores de nuestro país han recibido una preparación relativamente pobre para comprender los procesos de aprendizaje, el desarrollo de los alumnos y la adaptación de la enseñanza. Debido a que la labor docente ha sido considerada como la aplicación de una serie de rutinas dirigidas a alumnos normales, la mayoría del profesorado no se siente preparado para hacerse cargo de los alumnos especiales, es decir, aquellos que aprenden poco con estrategias como las lecciones magistrales y la explicación, los que no hablan el idioma

con fluidez, aquellos cuyo desarrollo transcurre con un ritmo o con un modo diferente a los de su misma edad, o quienes presentan pequeños problemas de aprendizaje....La verdad es que la mayoría de los alumnos se ajusta a una o varias de estas descripciones, y ya que las aulas ordinarias son, por lo general, demasiado rígidas para adaptarse a sus necesidades de aprendizaje, en ellas cada vez les va peor a un mayor número de alumnos, que son derivados hacia programas de recuperación o de educación especial. Unos sistemas curriculares inflexibles e insuficientes conocimientos de los profesores, situación esta última que es la causa fundamental de la salida de tales alumnos del aula ordinaria, hacen necesaria la contratación de un mayor número de especialistas, lo que paradójicamente disminuye los fondos para el desarrollo profesional y para la existencia de grupos más pequeños en las aulas, que es lo que a su vez permitiría que los profesores ordinarios atendieran un espectro más amplio de sus necesidades educativas (p. 264).

Por tanto, aunque como resultado de la conceptualización de la educación de la que venimos hablando y de las políticas educativas llevadas a cabo en los últimos veinte años, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras, es indudable que se ha producido un importantísimo avance en la educación de muchos alumnos con discapacidad, sin cuyo concurso no estaríamos ahora planteándonos que es necesario seguir avanzado, no podemos olvidar las sombras con las que se ha desarrollado este proceso. Echeita y Simón (2007, pp. 1113 y 1114) recogen la notable coincidencia en los últimos análisis y estudios realizados al respecto en nuestro país (ACPEAP, FaPaC, FAPAES y PCEI, 2004; Arateko, 2001; Marchesi et al. 2003; Martínez, 2005) y las sintetizan en las siguientes:

- Persistencia de una perspectiva “esencialista” a la hora de entender las dificultades de aprendizaje de los alumnos.
- Existencia de un debate nominalista (integración/inclusión) que puede ser más una rémora para el cambio que otra cosa. En esta línea, la llamada “educación inclusiva” a veces se entiende como una simple actualización o modernización de la “educación especial”.
- Persistencia de las etiquetas sobre alumnos (por ejemplo, “alumnos de integración”) y centros (por ejemplo, “colegios de integración”, “centros “especiales”) con su efecto devastador sobre las expectativas del profesorado, los compañeros y las familias.
- La “delegación de responsabilidad” en los especialistas (profesorado de apoyo, orientadores, etc.) sigue siendo la dinámica que impregna la relación entre el profesorado tutor y los profesionales que se han incorporado a los centros para colaborar y cooperar con él.
- El empobrecimiento del currículo y la limitación de oportunidades que se esconde detrás de determinadas “adaptaciones curriculares”.
- El mantenimiento de esquemas de financiación y dotación de recursos personales y económicos a los centros del estilo de “por cada tantos alumnos con necesidades educativas especiales, tales recursos”, que ha reforzado la pervivencia de etiquetas y el condicionamiento de expectativas.
- Muy pocos centros de educación especial se han ido transformando en la dirección de convertir los recursos, la experiencia y la profesionalidad que hay en ellos en estructuras de apoyo a los centros ordinarios.
- La concepción y la organización actual de la educación secundaria obligatoria se ha configurado como una barrera “casi” infranqueable para el logro de una educación

de calidad para el alumnado con necesidades educativas especiales y, en general, para atender a la diversidad de alumnos que aprenden.

- El derecho a una educación integrada parece que se ha restringido a las etapas obligatorias, de forma que en enseñanzas como el bachillerato, la formación profesional de grado superior o la universitaria, casi se considera un lujo su integración, razón por la cual los recursos disponibles son escasos y a veces los cambios mínimos.
- Las propuestas y las prácticas existentes para la formación inicial y permanente del profesorado no parecen estar cumpliendo su papel en la transformación de la educación escolar hacia valores inclusivos. Por otra parte, no se están cuidando las medidas de desarrollo profesional de los docentes especialmente implicados en estas políticas, lo que actúa en detrimento de su satisfacción y motivación, aspectos necesarios para la movilización de los cambios que es necesario acometer.
- La escuela no se está transformando con la profundidad necesaria para cumplir con la función de hacer realidad los valores y principios de una educación de calidad para todos.

González (2008) por su parte añadiría a esta lista el supuesto fuertemente arraigado, y frecuentemente implícito, de que la atención a la diversidad es un asunto que depende de profesores o profesionales particulares, relegándola así, a los márgenes de la organización y a la responsabilidad aislada de programas especiales y sus profesionales, y no del centro. Y establece que la principal barrera –también la más infranqueable– para conseguir que los centros escolares sean organizaciones atentas a la diversidad, está en las ideas, las normas, las creencias y actitudes vigentes en la escuela, los patrones de funcionamiento y las prácticas de los agentes implicados. En la misma línea Parrilla (2007) hace referencia a algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que, sin embargo, no hacen más que perpetuar el estatus quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación y desigualdad entre alumnos.

Es por todo ello, por lo que se hace necesario y urgente abordar una formación del profesorado acorde con lo planteado y sobre todo, centrada en las principales dificultades y lagunas que la atención a la diversidad ha tenido hasta el momento.

EL INDEX PARA LA INCLUSIÓN

El Index para la Inclusión es un material de trabajo especialmente diseñado para apoyar las mejoras inclusivas en los centros educativos. En él, la inclusión se considera desde una perspectiva amplia, como un enfoque que permite mejorar todos los aspectos de un centro, de modo que los niños, sus familias y el personal que trabaja en ellos se sientan bienvenidos, implicados y valorados. Por tanto, el Index constituye un medio para mejorar un centro en su totalidad, y está pensado para integrarse en su proceso de planificación ordinario.

Si analizamos el Index para la Inclusión, tanto en su versión para Educación Infantil (Booth, Ainscow y Kingston, 2006), como para Educación Primaria (Booth y Ainscow, 2002), podemos ver que abordan el apoyo y la formación del profesorado de la misma manera. Considero fundamental mostrar esta perspectiva en ambos, así como los indicadores que en cada uno de ellos definen estos aspectos.

Index para la Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las Escuelas (Booth y Ainscow, 2002)

En la dimensión B del Index para Educación Primaria “*Elaborar políticas inclusivas*”, se considera el “apoyo” o “apoyo pedagógico”, desde una orientación inclusiva como “*todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado*”. Proporcionar apoyo individual a determinados alumnos es sólo una de las formas a través de las cuales es posible hacer accesibles los contenidos de aprendizaje a todo el alumnado. También se presta “apoyo”, por ejemplo, cuando los docentes programan unidades didácticas donde consideran distintos puntos de partida y diferentes estilos de aprendizaje o cuando se plantean una metodología cooperativa, como por ejemplo las tutorías entre iguales. El apoyo, entonces, es parte integral de toda enseñanza, y esto se refleja en la dimensión C “*Desarrollar prácticas inclusivas*”, en la noción de “*orquestrar el aprendizaje*” (Booth y Ainscow, 2002).

Destaca, del mismo modo que en todo lo expuesto a lo largo de este capítulo, que aunque la mayor responsabilidad de la coordinación del apoyo puede recaer en un número limitado de personas, todo el personal del centro debe estar involucrado en las actividades de apoyo, y recoge una serie de indicadores que nos ayudan a analizar hasta qué punto nuestro centro de Educación Primaria es inclusivo. A continuación se muestra una selección de ellos:

Indicadores⁴

- B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.
- B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.
- B.2.3. Las políticas de “necesidades especiales” son políticas de inclusión.
- B.2.4. El Código de la Práctica se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.
- B.2.5. El apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.
- B.2.6. Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico.
- C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
- C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

En este trabajo, “la inclusión está relacionada con un exhaustivo análisis de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado. Ocurre con frecuencia que centros que aparentemente han tenido éxito incluyendo a algunos estudiantes con NEE pueden, al mismo tiempo, impedir la participación de otros grupos

⁴ Obtenidos del total de indicadores que aparecen en el *Index para la Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las Escuelas* (Booth y Ainscow, 2002). Se han seleccionado aquellos relacionados con la formación del profesorado o los apoyos, aspectos en los que se centra este capítulo. Para consultar el resto de los indicadores se puede consultar el texto original, cuya referencia completa aparece en la bibliografía

de alumnado. Además, consideramos que la inclusión de estudiantes con NEE, que son un grupo muy amplio y variado, mejora cuando los centros tratan de responder a todos los aspectos de su diversidad” (Booth y Ainscow, 2002, p. 24).

Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil (Booth, Ainscow y Kingston, 2006)

Cuando se cree que las dificultades en los centros educativos provienen de las “necesidades educativas especiales” de los niños, puede parecer normal pensar que el apoyo consistirá en proporcionar más personal para trabajar con esos niños en concreto. Sin embargo, en el Index para Educación Infantil se concibe el apoyo desde una perspectiva mucho más amplia, como *todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para responder a la diversidad*. Así, recoge que

“proporcionar apoyo a las personas es sólo una de las formas de aumentar la participación de los niños. El apoyo también lo proporcionan los profesionales cuando planifican las actividades pensando en todos los niños, siendo conscientes de sus diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje, o cuando los niños se ayudan entre sí. Cuando se planifican actividades para lograr la participación de todos, la necesidad de apoyo individual se reduce. De la misma forma, la experiencia de apoyo a un alumno puede incrementar el aprendizaje independiente y activo de ese niño, al tiempo que proporciona ideas para mejorar el aprendizaje de un grupo más amplio. En centros con muchos profesionales y muchos niños, la responsabilidad de coordinar el apoyo puede recaer en una persona. En tales circunstancias, aquellos que adoptan este papel deben vincular el apoyo a los niños con actividades que aumenten los conocimientos y habilidades de los profesionales para implicar mejor a todos los niños en las actividades” (Booth, Ainscow y Kingston, 2006, pp. 7 y 8).

Este cambio en la visión de los apoyos es muy importante. El enfoque de los apoyos que vincula asistentes y personas, sin el objetivo de reducir tal dependencia, sigue siendo habitual. Puede constituir una gran barrera para su participación y obstaculizar el desarrollo de una responsabilidad compartida hacia todos los niños, reflejada en el modo en que los profesionales colaboran, planifican y desarrollan las actividades.

A continuación se presenta una selección de indicadores de Educación Infantil similar a la realizada con el Index para Educación Primaria:

*Indicadores*⁵

- A.1.3 Los profesionales trabajan bien juntos
- B.2.1 Todos los apoyos están coordinados
- B.2.2 Las actividades de formación continua ayudan a los profesionales a responder a la diversidad de niños
- B.2.3 La política de “necesidades educativas especiales” es inclusiva

⁵ Obtenidos al igual que en el caso anterior, del total de indicadores que aparecen en el *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* (Booth, Ainscow y Kingston, 2006). Se han seleccionado igualmente aquellos relacionados con la formación del profesorado o los apoyos, aspectos en los que se centra este capítulo. Para consultar el resto de los indicadores se puede consultar el texto original, cuya referencia completa también aparece en la bibliografía.

- B.2.4 La normativa vigente sobre Necesidades Educativas Especiales se utiliza para reducir las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños
- B.2.5 El apoyo para aquellos cuya lengua materna es diferente al castellano beneficia a todos los niños
- B.2.6 Las normas de conducta hacen que el centro funcione mejor
- C.1.10 Los profesionales planifican, revisan y se implican en actividades de colaboración
- C.1.11 Los profesores de apoyo/ayudantes apoyan el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños
- C.2.4 Se utiliza plenamente la experiencia de los profesionales
- C.2.5 Los profesionales elaboran recursos compartidos para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación

Todo lo presentado pone de manifiesto la importancia del trabajo conjunto entre profesionales, la necesidad de una adecuada y suficiente formación inicial y permanente de los mismos, la necesidad de un cambio radical en el paradigma de los apoyos, y sobre todo, el hecho de que disponemos de recursos para lograrlo. Ahora es nuestra responsabilidad ponernos en movimiento y manejar y entrelazar esos recursos como si de los hilos de una marioneta se tratase, para lograr el objetivo común de una ESCUELA PARA TODOS, en la que todos, con el mayor entusiasmo de que seamos capaces, caminemos en la dirección marcada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2002). El cambio en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 9-93.
- ACPEAP, FaPaC, FAPAES y PCEI (2004). *Conclusiones de las Jornadas sobre modalidades de inclusión escolar de los alumnos con discapacidad*. Madrid: CEAPA.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M. (1999). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2003). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), 125-139.
- Ainscow, M., Dowes, A.; Farrel, P. y Frankhan, J. (2004). Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 54-59.
- Ararteko (2001). *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV*. Bilbao: Ararteko. <http://www.ararteko.net/webs/iextras/nec-educativas2000/nec-educativas.pdf>
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 2 (7), 25-40.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urrés (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. CSIE: Bristol, UK [Traducción y adaptación al castellano de F. González-Gil, M. Gómez-Vela y C. Jenaro. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Universidad de Salamanca].

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002, 2ªed). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE [Traducción al castellano de A. L. López, D. Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva].
- Booth, T., Nes, K. y Stromstad, M. (Eds.) (2003). *Developing inclusive teacher education*. Londres: Routledge Falmer.
- Collicott, J. (1991). Implementing Multi-level Instruction: Strategies for Classroom Teachers. En G.L. Porter y D. Richler, (Eds.) *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*. Toronto, Ontario: G. Allan Roeher Institute.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Dyson, A. (2000). Questioning, Understanding and Supporting the Inclusive School. En H. Daniels (Ed.) *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?* (pp. 85-100). Londres: Falmer Press.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir a la misma escuela que su hermano?. Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 12 (2), 30-42.
- Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L.C. Pérez Bueno (Dir.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Navarra: Aranzadi.
- Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F. y Calvo, M. I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39 (4), 26-50.
- Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, P., Durán, D., Font, J., Marín, N., Miquel, E., Parrilla, A., Rodríguez, P. y Sandoval, M. (2004). Educar sin excluir. Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 33, 50-53.
- Gallego, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105.
- Gentile, P. (2001). Un zapato perdido. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-30.
- Giné, C. (1994). El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 263, 44-50.
- González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 82-99.
- Jangira, N. K. (1995). Rethinking teacher education. *Prospects*, 25 (2), 261-272.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babío, M., Galán, M., Aguilera, M. J. y Pérez, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid <http://www.dmenormad.es>
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-31. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>
- Ovejero, A. (1992). Aprendizaje cooperativo e integración escolar. En Ovejero (Ed.), *Aprendizaje Cooperativo*. Barcelona: P.P.U.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer.
- Parrilla, A. (2005). *¿Compañeros de pupitre?. Claves para el trabajo inclusivo en el aula*. Material no publicado, preparado para el seminario "Levantar las barreras para el aprendizaje y la participa-

- ción: construyendo una escuela inclusiva”, organizado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A. y Daniels, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Perner, D. y Porter, G. L. (1996). Creating Inclusive Schools: Changing Roles and Strategies. Co-autores con Darlene Perner. En Allan Hilton (Ed.) *Best Practices in the Education of Students with Mental Retardation. The Council for Exceptional Children*. Austin, Texas: Pro-Ed Publications. (En impresión).
- Porter, G. (2005). *Puesta en práctica de la educación Inclusiva*. Material no publicado, preparado para el seminario “Levantar las barreras para el aprendizaje y la participación: construyendo una escuela inclusiva”, organizado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- Porter, G. (1996). Critical Elements for Inclusive Schools. Capítulo de “*Libro sobre la inclusión*” – Sin título y en impresión. Editado por C. J. W. Meijer, Londres: Routledge Publishing. Pro-Ed Publications. (En impresión).
- Pujolás, P. (1999). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la ESO. *Revista de Educación Especial*, 26, 43-98.
- Snow, J. y Forest, M. (1987). Circles. En M. Forest (Ed.). *More education integration* (pp. 169-176). Downsview, Ontario: G. Allan Roeher Institute.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Swadener, E. B., Gudinas, R. A. y Caiser, R. B. (1988). Parent perspectives: an activity to sensitize teacher to cultural, religious and class diversity. *Journal of School Social Work*, 2 (2), 1-7.
- Thomas, G., Walker, D. y Webb, J. (1998). *The making of the Inclusive School*. London: Routledge.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (1), 3-21.
- York, J., Giangreco, F., Vandercook, T. y Macdonald, C. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback, (Ed.). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

UN MODELO DE INCLUSIÓN: LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

CRISTINA CASTILLO BRICEÑO¹
Sede de Guanacaste
Universidad de Costa Rica

*Ves cosas y dices, "¿Por qué?"
Pero yo sueño cosas que nunca fueron y digo,
"¿Por qué no?"*

George Bernard Shaw

INTRODUCCIÓN

El mundo actual está experimentando profundos cambios en todos los ámbitos. Es notorio el acelerado ritmo de las transformaciones, que provocan los descubrimientos científicos y tecnológicos y la necesidad de muchos países de unirse para formar grandes bloques regionales con miras a enfrentar los retos y desafíos que provocan el mundo globalizado; la crisis económica que se está viviendo en los últimos meses y la importancia de asumir un nuevo comportamiento para evitar el deterioro acelerado del medio ambiente.

Sin duda alguna, estos cambios vertiginosos han impactado en la educación, la cual está obligada a renovarse para estar a la altura de los tiempos, sobre todo, porque

vivimos en una sociedad multicultural caracterizada por la presencia de personas pertenecientes a diversas culturas, etnias y razas. Las gentes emigran desde sus países de origen inspirados por varios motivos, como son las necesidades económicas, la dificultad de encontrar un puesto de trabajo, el deseo de prosperidad económica y de libertad (De Haro, 1999, p. 901).

Las sociedades donde están inmersos los centros educativos cada día adoptan nuevos servicios y mecanismos sociales. Asimismo, demandan la articulación de los diferentes centros de poder social, dinamizar la relación entre pueblos y culturas y, de hecho, las relaciones interpersonales y hasta la intimidad de los individuos también se están modificando continuamente. Ante este panorama de evolución vertiginosa, los individuos y las sociedades se ven obligados a comprender y manejar la mecánica de cambios, sus códigos, limitaciones a conocer esa realidad, a asumir nuevos comportamientos ante estas transformaciones y a participar activamente en ellas.

De acuerdo con esta realidad, surge la importancia de reorientar el camino de la educación; y en este sentido, las Comunidades de Aprendizaje emergen como un mecanismo

¹ Sede de Guanacaste. Universidad de Costa Rica. Liberia. titacastill@gmail.com

clave de una educación que debe ser permanente para enfrentar el continuo desafío de la evolución de las sociedades.

Efectivamente, para lograr “la educación para todos” según el ideal de la UNESCO y una de sus partes esenciales, “la democratización de la educación”, se hace necesaria una profunda reconversión de las políticas educativas, desde la óptica de que la educación debe ser para la maduración y autodeterminación personal, para insertarse activamente en el cambio, facilitar las reconversiones, utilizar y crear bienes culturales, y así encontrar sentido a la vida y optar por una mejor calidad de vida.

A partir de este contexto histórico y de la necesidad de atender a la diversidad, y como respuesta ante las necesidades educativas específicas de los alumnos, se requiere una educación inclusiva que logre integrar el esfuerzo y la imaginación de muchas personas, donde converjan los distintos puntos de vista de todas las instituciones y agentes sociales con intereses y responsabilidades en este sentido.

Lo anterior significa que las Comunidades de Aprendizaje constituyen una respuesta a las insuficiencias de un sistema educativo que no siempre prepara para la vida; es más, conducen a situaciones personales de desajuste entre la educación recibida y las exigencias del mundo contemporáneo, antes descrito.

Desde esta perspectiva, si una sociedad quiere estar a la altura de los tiempos, necesita reorientar el rumbo de la educación; es decir, proporcionar una educación permanente como sistema de los sistemas educativos, procurando la transformación y mejora cualitativa. Con este propósito, las Comunidades de Aprendizaje vendrían a integrar las políticas sociales, económicas, culturales y educativas, con el fin de que los individuos desarrollen habilidades para aprender conceptos, métodos y valores nuevos, adecuados a las exigencias de una sociedad moderna, democrática y participativa, que dé espacio a la voz, al diálogo, la razón y al consenso.

Según este enfoque, las Comunidades de Aprendizaje se convierten en una valiosa alternativa para brindar una formación integral e integradora de las distintas áreas del conocimiento, de las actividades educativas, de la experiencia personal y global de los educandos, todo ello en estrecha relación con el medio social y con el entorno.

Partiendo de esta necesidad de integración, por un lado, y de la realidad actual y de las potencialidades, por otro, las sociedades han de plantearse las alternativas realistas que tienen para que, con criterios inspiradores, pongan en marcha un cambio conceptual de la educación mediante un dispositivo unificado y coordinado, con funciones propias de equipos de trabajo.

El desafío de las Comunidades de Aprendizaje consiste entonces, en conseguir estos objetivos, aprovechando caminos y medios que emanan del debate de los protagonistas, con estructuras ligeras, menos complejas, mecanismos flexibles de concertación, presupuestos provenientes de distintas fuentes, formación vinculada al desarrollo de las comunidades locales, multiplicación de lugares y agentes formativos.

Con el propósito de entender mejor el concepto y dinámica de las Comunidades de Aprendizaje, es importante tomar en cuenta algunas iniciativas y experiencias en este sentido, incluyendo las tendencias metodológicas implementadas para superar las debilidades de los actuales sistemas educativos tradicionales, asuntos que se tratarán en los siguientes apartados.

ANTECEDENTES DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

La historia de la Humanidad ha demostrado que los hombres siempre se han unido con el propósito de lograr objetivos comunes. Así, por ejemplo, en la prehistoria los individuos sintieron la necesidad de aliarse, de apoyarse, de ser más fuertes para enfrentar los embates de la naturaleza, el ataque de las fieras salvajes y demás peligros a los que constantemente estaban expuestos en esa época.

La Edad Media revela que la alianza establecida entre la Iglesia y el Estado favoreció la imposición de un paradigma ideológico que permitió el sometimiento de las sociedades a sus propósitos. Posteriormente, en el siglo XIX, la Revolución Francesa, ilustra que la unión de la fuerza laboral fue un factor invaluable para que los trabajadores alcanzaran sus derechos, por los cuales lucharon hasta la muerte. Con la revolución industrial y el crecimiento de las ciudades, también emerge el sentimiento común para demandar respuesta a la educación ante los cambios y transformaciones que estos fenómenos llevan consigo.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, los individuos se unen para derrocar dictaduras e ideologías predominantes. Este esfuerzo conjunto, da cabida al florecimiento de instituciones y proyectos educativos en beneficio social.

Actualmente, en pleno siglo XXI, la historia continúa demostrando que las sociedades modernas también requieren conjugar esfuerzos y recursos para mejorar las posibilidades educativas y de vida. En este marco, surgen las Comunidades de Aprendizaje como respuesta a carencias, desafíos y retos, propios de un mundo que se transforma de manera vertiginosa. En esta búsqueda de respuestas alternativas, las sociedades debaten distintas estrategias como posibilidades de cambios conducentes a renovar las políticas educativas, los objetivos, fines y principios pedagógicos, con miras a transformar el comportamiento humano, el concepto de educación, las sociedades, la cultura, los centros educativos y el entorno (Ponce, 1978).

Como resultado de estas reflexiones, se ha consensuado que las sociedades deben renovarse para convertirse en comunidades educativas, fundamentados en un aprendizaje dialógico. También, se ha llegado al convencimiento de que este proyecto se constituye en una propuesta de educación inclusiva, en la que convergen intereses y necesidades personales, sociales, institucionales, nacionales e internacionales.

Hablar de los antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje remite a experiencias de proyectos educativos, desarrollados en diferentes lugares del mundo que han obtenido resultados exitosos para superar el fracaso escolar, promover la convivencia solidaria, la participación, la cooperación y el diálogo.

De acuerdo con Flecha (1997), estas experiencias, con otros nombres pero con la misma orientación, se han extendido en este momento a más de 6.000 escuelas infantiles, de primaria y secundaria en todo el mundo. Algunos de estos programas de los que más se ha hablado en estas comunidades científicas, se localizan en Estados Unidos y Canadá, pero también se puedan encontrar en otros lugares del mundo como Corea y Brasil.

A continuación se detallan las experiencias que mejor ilustran la temática que se aborda, según Flecha (1997).

Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program). Este es el programa pionero. Nació en 1968 en la Universidad de Yale, fruto de la demanda de colaboración de esta universidad con dos escuelas primarias de New Haven, que enfrentaron muy bajo rendimiento escolar y muchos problemas. El motor de esta experiencia es James Comer. El programa va dirigido a escuelas del centro de las ciudades en situaciones de bajo rendimiento escolar,

problemas sociales, etc. Sobre todo, se dirigen a un alumnado, desde parvulario hasta los 12 años. Es el programa más reconocido por el propio gobierno estadounidense.

Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools). Este programa se inició en 1986 por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS) de esa misma universidad. Es el único programa que en el Estado español se ha reconocido tanto en la prensa como en las revistas pedagógicas.

Este modelo se inspiró en las cooperativas de trabajadores, y en modelos de organización democrática de trabajo. Se parte de una comunidad que analiza su situación actual e idea una visión compartida de lo que quisiera que fuera la escuela.

Éxito para todos (Success for All). Comenzó en 1987, en Baltimore, en una cooperación entre Johns Hopkins University y el Departamento de Educación de la ciudad para trabajar en escuelas de muy bajo rendimiento y muchos problemas de convivencia y conflictos. Su director Robert Slavin basándose en investigaciones sobre psicología evolutiva impulsó esta experiencia. En este momento es el programa que cuenta con más de 2.000 escuelas.

Desde la década de 1980 se han venido desarrollando en el Estado español, proyectos educativos populares en diferentes zonas no privilegiadas; sobre todo, con personas adultas del barrio de la Verneda-San Martí de Barcelona, donde las personas implicadas aprendieron a leer y a escribir, desarrollaron habilidades que les permitieron continuar realizando estudios universitarios y crearon nuevas organizaciones sociales.

Desde el curso 2002-2003, el Doctor Fleming de Viladecans (CEIP) (Barcelona) tiene en marcha una iniciativa que ha transformado su manera de educar y ha iniciado un proceso que aspira a superar el fracaso escolar y los problemas de convivencia de algunos de sus alumnos. Con el apoyo del Centro Especial de Investigación en Teoría y Prácticas Superadoras de Desigualdad (CREA) de la Universidad de Barcelona, esta escuela se ha convertido en una Comunidad de Aprendizaje o, lo que es lo mismo, ha apostado por un nuevo modelo educativo que pretende la inclusión de todo los alumnos (CREA, 1998).

Mediante la participación de una veintena de profesores, alumnos, padres y vecinos voluntarios, en los últimos años, se han puesto en marcha en la escuela, grupos interactivos en el aula, talleres de alfabetización de adultos y una biblioteca que funciona como aula de estudio fuera del horario escolar (CREA, 1998).

De acuerdo con los antecedentes, se comparten características y orientaciones comunes que posibilitan el éxito en los resultados. Estos antecedentes han ido mostrando líneas de concreción para el funcionamiento de escuelas en un sentido más dialógico y participativo.

Señalan que las Comunidades de Aprendizaje se basan en la transformación social y cultural del centro educativo y su entorno comunitario fundamentado en el aprendizaje dialógico. Esto supone reorganizar desde el aula hasta la planificación, organización, dirección y administración y su relación con la comunidad, barrio o pueblo, del centro educativo (Flecha, 1997).

El término "Comunidad de Aprendizaje" (Learning Community) se ha extendido en los últimos años, con acepciones diversas que han dado lugar también a políticas y programas muy diversos en todo el mundo, tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo.

Al respecto, Flecha (1997) considera que la diversidad de usos de la noción Comunidad de Aprendizaje (en adelante CA) está atravesada por tres ejes fundamentales: el eje escolar – no escolar o extraescolar, el eje real-virtual, y el eje que hace a la gran gama de objetivos y sentidos atribuidos a dicha CA. Así, la CA remite en unos casos al contexto escolar y, más específicamente, a la escuela o incluso al aula de clase; en otros, a un ámbito geográfico (la

ciudad, el barrio, la localidad); en otros, a una realidad virtual y a la conectividad mediada por el uso de las modernas tecnologías de la información y la comunicación (redes de personas, de escuelas, de instituciones educativas, de comunidades profesionales).

Por lo general, sobre todo en los países desarrollados, la noción de la CA viene aplicándose a comunidades y realidades urbanas. Asimismo, unos vinculan la CA a un proceso de desarrollo económico, desarrollo de capital social o desarrollo humano en sentido amplio; otros ponen el acento entorno a categoría de ciudadanía y participación social. Sin embargo, predomina, hasta hoy, la noción de comunidad más que la de aprendizaje. De hecho, salvo quizás por algunas versiones en las CA más apegadas al ámbito escolar, hay escasa atención sobre los aspectos pedagógicos.

En concordancia con Flecha (1997) una Comunidad de Aprendizaje es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades.

Desde esta óptica, la única posibilidad de asegurar educación para todos y aprendizaje permanentemente y de calidad para todos, es haciendo de la educación una necesidad y una tarea de todos, desarrollando y sincronizando los recursos y los esfuerzos de la comunidad local, con un fuerte apoyo de los niveles intermedio y el central, a fin de asegurar condiciones de viabilidad, calidad y equidad.

Para Flecha (1997), experto en Formación Comunitaria, las Comunidades de Aprendizaje se basan en la transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno, basado en el aprendizaje dialogal. Esto supone reorganizar todo, desde el aula hasta la organización del propio centro y su relación con la comunidad, barrio, o pueblo, con base en el diálogo, el cual se extiende a todo el mundo.

Este mismo autor, identifica las características de una Comunidad de Aprendizaje en los siguientes términos:

- a) Es una propuesta educativa comunitaria y solidaria, cuyo ámbito de concreción es la sociedad local. Parte de la necesidad de concentrar esfuerzos en áreas y territorios delimitados en torno a comunidades determinadas, tanto a nivel rural como urbano.
- b) Las CA se dirigen a la superación del fracaso escolar y a la eliminación de conflictos.
- c) Las CA apuestan por el aprendizaje dialógico mediante grupos interactivos.
- d) Parte de la premisa de que toda comunidad humana posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje, que es preciso identificar y valorar, desarrollar y articular, a fin de construir un proyecto educativo y cultural, que surge como resultado de las propias necesidades y posibilidades.
- e) Adopta una visión amplia de lo educativo, abarcando diversos ámbitos de aprendizaje: la familia, el sistema escolar, la comunidad, la naturaleza, la calle, los medios de comunicación, la iglesia, el lugar de trabajo, el club, la biblioteca, la comunidad, la cancha deportiva, el huerto, el patio escolar, el cine, el teatro, el museo, la granja, el zoológico, el circo. De este modo, articula la educación escolar y la extraescolar, y la educación formal, no formal e informal; permitiendo superar algunos conceptos rígidos que han delimitado artificialmente ámbitos e impedido una visión más holística y sistemática de lo educativo y más atenta al aprendizaje.

- f) Asume en mayor medida como objetivo y eje central al aprendizaje que a la educación. Pretende satisfacer necesidades básicas de aprendizaje de la población de niños, jóvenes y adultos, identificando dichas necesidades así como los espacios y maneras apropiadas para satisfacerlas en cada caso. Es de gran importancia en la renovación pedagógica, en los distintos ámbitos de enseñanza y aprendizaje.
- g) Involucra a niños, jóvenes y adultos al valorar el aprendizaje intergeneracional y entre pares. Además, otorga importancia a la educación de adultos, padres, madres, familia, educadores y agentes educativos de todo tipo, miembros de la comunidad y adultos en general, necesaria para la formación y el bienestar de los niños y jóvenes, involucrando e implicando a los jóvenes como educadores y agentes activos de su propia educación, de la transformación del sistema escolar, y del desarrollo familiar y comunitario.
- h) Las CA apuestan por el cambio en la práctica educativa para conseguir la utopía de aquella escuela o educación que todo el mundo quiere tener y, sobre todo, hacer realidad el sueño de que ningún niño quede marginado por la procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, género, etc.

De igual manera, se basa en la premisa de que únicamente un esfuerzo conjunto entre hogar y escuela, educación extra-escolar y escolar, instituciones públicas y privadas, y el aprovechamiento de todos los recursos humanos y materiales disponibles en cada comunidad, pueden hacer posible la educación para todos y el aprendizaje permanente. Asume, entonces, la necesidad del diálogo con la alianza y la concertación de actores diversos en torno a un proyecto educativo y cultural compartido.

Por tanto, la comunidad de aprendizaje estimula la búsqueda y el respeto por lo diverso al reconocer que cada grupo y comunidad tiene recursos, necesidades y realidades específicas, lo que determina proyectos educativos y culturales también específicos o ajustados a cada realidad y contexto. Antes que "Modelos" que se proponen como respuestas universalmente validadas, es importante adaptarse a críticas necesarias para promover la construcción y experimentación de experiencias diversas, con capacidad para inspirar a otros, más que para ser replicadas.

Busca mostrar la importancia y el potencial que tiene el desarrollo del sistema de aprendizaje generado y desarrollado a nivel local, basado en la cooperación, la solidaridad, el aprendizaje intergeneracional y la sinergia de esfuerzos, mediante un sistema organizado de apoyo a nivel intermedio y central, tanto por parte del Estado como de organismos no-gubernamentales.

Con base en estas cualidades, la Comunidad de Aprendizaje se propone como modelo de desarrollo y cambio educativo de abajo hacia arriba y de adentro hacia fuera, capaz de influenciar los modos tradicionales de pensar y hacer política educativa, tanto en el nivel local como regional y nacional, así como los modos convencionales de cooperación internacional en educación. Tal modelo puede contribuir a superar algunos problemas y sesgos tradicionales dentro del campo educativo, tales como:

- a) Falta de una visión sistémica e intersectorial de lo educativo; es decir, la relación dinámica entre los diferentes componentes del sistema educativo.
- b) Divorcio entre escuela y comunidad, educación escolar y extra-escolar, educación formal y no formal. La escuela no está inserta en la realidad de las comunidades.
- c) Énfasis en la cantidad y los resultados descuidando así la calidad y los procesos. La escuela tradicional pretende mayor cantidad de contenidos y memorización de éstos.

- d) Reforma educativa entendida eminentemente como reforma escolar, sin tocar la estructura del sistema educativo.
- e) Reformas verticales, sin consulta, participación social e involucramiento de las instituciones y los agentes educativos.
- f) Predominio de la lógica de proyectos aislados, sin articularlos a proyectos macros y al contexto.
- g) Prioridades en lo material, antes que en las personas y las relaciones que intervienen en la educación y los aprendizajes.

Por otro lado, la Comunidad de Aprendizaje como estrategia de la política educativa, apunta a dos niveles:

La Comunidad Local: desarrolla el fondo de aprendizaje y el recurso educativo y cultural de la comunidad, incluido el desarrollo y la transformación de las instituciones escolares que operan a nivel local; *Niveles intermedios:* desarrollan un conjunto importante y diversas experiencias de aprendizaje basadas en la comunidad, articuladas, evaluadas y sistematizadas, a fin de que puedan compartir entre sí y con otras, las lecciones aprendidas y servir de referencia e inspiración para esfuerzos similares en otros contextos. En este nivel intermedio se ubican dirigentes comunitarios, agentes educativos, profesionales e instituciones tanto públicas como privadas, medios de comunicación y opinión pública en general.

No obstante, construir una Comunidad de Aprendizaje, implica revisar la distinción convencional entre la escuela y comunidad, así como entre *educación formal, no formal e informal*, y los modos convencionales de ver y concretar las vinculaciones entre ellas. La escuela por definición, es parte de la comunidad, se debe a ella, está en función de ella. Los docentes y alumnos son al mismo tiempo, agentes escolares y agentes comunitarios. La familia tiene valor por sí misma y no se subsume en la "comunidad". Por otra parte, la escuela no es la única institución educativa; de ahí la necesidad de articular todas las instancias educativas, entre ellas y con el conjunto de instituciones existentes en el nivel comunitario. Las *Comunidades de Aprendizaje*, no resultan de la suma de intervenciones aisladas, o incluso de su articulación, sino que implican la construcción de planes educativos territorializados.

Castell (1998) considera que la transformación de la escuela en Comunidades de Aprendizaje es la respuesta educativa, igualitaria acorde con la actual transformación de la sociedad industrial a la sociedad informacional. En este proceso, el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle. Dicho argumento, parte de la intención de investigar, analizar y actuar para favorecer la igualdad educativa y social, especialmente, mediante cambios en los procesos educativos. Desde esta óptica, Castell (1994) afirma que las Comunidades de Aprendizaje parten de que todos los niños y niñas tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no completar el bachillerato y no acceder a un puesto de trabajo. Para lograrlo, hay que transformar las escuelas heredadas de la sociedad industrial en las Comunidades de Aprendizaje, que exige un modelo igualitario de sociedad de la información. Por eso, ya el primer paso, el sueño del nuevo tipo de escuela es resultado del diálogo y consenso entre el máximo de sectores implicados: profesionales del sistema escolar y de otras disciplinas, educadores sociales, familiares, alumnado, asociaciones, empresas, Ayuntamientos.

Las Comunidades de Aprendizaje se plantean como una respuesta educativa igualitaria a una sociedad de la información para todos y todas, en las que se parte de que todos los niños y las niñas tienen derecho a la mejor educación, capacidad de conseguirla y de que nadie está condenado de antemano a tener una posición educativa y cultural marginal, convencido de que sólo en la interacción educativa, las familias, el profesor, el barrio y la sociedad en

general pueden construir un proyecto educativo útil. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje en cada centro educativo debe estar sometido a constante revisión, con el objetivo de responder a una práctica educativa que se adecue al contexto concreto donde se adopten los cambios que se van logrando.

Con el discurrir hasta aquí del tema, no cabe duda de su relevancia pero es importante reconocer que las Comunidades de Aprendizaje, según Flecha (1997) se hacen significativas a partir de las características que la diferencian de otras opciones educativas y que las hacen pertinentes, de actualidad e idóneas ante el fracaso escolar, la exclusión social y el acelerado cambio de la sociedad actual, al ser Comunidades de Aprendizaje que se involucran en un proyecto educativo y cultural, particular para lograr las transformaciones de todos los sujetos involucrados y su entorno, desde una posición ideológica, solidaria y participativa.

Según CREA (1999), el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje está dirigido, sobre todo, a Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y tiene como objetivos evitar situaciones de marginación a causa de la cultura, del género, del rendimiento en clase, fomentar la participación de las familias y dar más autonomía al profesorado para enseñar innovando. Para ello se trabaja de manera transversal cuestiones relacionadas con el lenguaje, la expresión, el razonamiento y temas como la resolución de conflictos.

A continuación se exponen las características de las Comunidades de Aprendizaje más relevantes que les dan su propia particularidad:

- a) Están orientadas a superar el fracaso escolar y el manejo asertivo en la resolución de conflictos, al posibilitar aprendizajes interactivos contextualizados culturalmente. Parten de su realidad inmediata hacia la búsqueda de nuevos horizontes de éxito académico.
- b) Supone la transformación de los centros educativos a nivel social y cultural. Esto implica cambios de hábitos en los sujetos constitutivos de la comunidad educativa y de su entorno, con el propósito de que los participantes asuman roles protagónicos en la gestión y dirección del centro educativo. Esto como resultado del desarrollo de potencialidades y capacidades para superar problemáticas individuales, institucionales y comunales que limitan el desarrollo del proyecto educativo, sólo así, se permite el empoderamiento de sus protagonistas en una dimensión política.
- c) Contempla el aprendizaje dialógico mediante la interacción de diferentes grupos en diversos escenarios, incluida el aula, siguiendo los principios de diálogo, comunicación y consenso igualitario. Se basa en la acción coordinada de todos los actores del proceso en su espacio geográfico definido, cada una con su cultura, saberes, visión del medio que aporta, comparte y transforma con los otros.
- d) Pretende la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para reducir las situaciones de desigualdad entre las personas que se encuentran en riesgo de exclusión social.
- e) Como estrategia pedagógica posibilita el cambio social mediante el empoderamiento, participación, diálogo, cooperación y solidaridad al disminuir las desigualdades por medio de la acción reflexionada y consensuada.
- f) Se redefine el concepto de centro educativo al concebirse como un escenario de diálogo y de transformación del centro educativo y del entorno. Esto supone partir de un centro educativo activo, siendo parte de y para el desarrollo de todo el proceso; es decir, se le da una nueva orientación al centro educativo al participar de la dinámica de la comunidad a la que pertenece.

- g) Conlleva la movilización de los recursos existentes y potenciales: humanos, materiales, institucionales, comunales, virtuales y otros en función de un desarrollo autónomo y sostenido.
- h) Integra la incorporación de diferentes actores tales como: agentes locales, municipales, comunales, organismos gubernamentales, no gubernamentales y privados.
- i) Comprende el respeto a las expectativas del alumnado, sus familias y autoridades educativas, para impulsar el proyecto educativo.

Para que el proceso de transformación se lleve realmente a cabo, es necesario contar con un elemento clave como es creer en las altas expectativas del alumnado, de las familias y del profesorado. Todos estos propósitos de transformación que se han señalado previamente, sólo serán posibles si todos los implicados en la misma (profesores, familias, alumnado, voluntariado) comparten, asumen y aplican una serie de principios pedagógicos (Flecha y Larena 2008, VV.AA., 2006; Elboj, 2005 y Jaussí, 2003):

- a) La creación de una organización y un ambiente de aprendizaje alternativo a la organización escolar tradicional con el fin de ofrecer mayores posibilidades de aprendizaje.
- b) Los procesos de enseñanza-aprendizaje son el centro de la institución escolar, convirtiéndose este último en el centro de aprendizaje de toda la comunidad con independencia de sus tareas escolares.
- c) La enseñanza tiene propósitos, previamente planificados para todos sus implicados donde se establecen finalidades claras, expresadas y compartidas por toda la comunidad.
- d) El fomento de las altas expectativas por parte de todos los miembros implicados que a su vez las fomentan en los demás.
- e) El desarrollo de la autoestima mediante un trabajo riguroso basado en el apoyo y el reconocimiento.
- f) La evaluación continua y sistemática mediante comisiones de trabajo que evalúan y reorientan el trabajo.
- g) La participación del alumnado, de la familia y de la comunidad en su conjunto.
- h) El liderazgo escolar es compartido. Se crean comisiones de trabajo para coordinar todo el proceso con una gran delegación de responsabilidades.
- i) La educación entre iguales potenciando y fomentando la igualdad de derechos de todos para acceder a todos los procesos formativos.

El término "Comunidades de Aprendizaje" no es un concepto nuevo. Siempre ha permanecido en los grandes foros, seminarios y congresos nacionales e internacionales donde se cuestiona el presente y el futuro de la educación, tanto en los países desarrollados como en los que avanzan hacia el desarrollo. Sin embargo, la experiencia de algunas sociedades demuestra que este es un proyecto educativo viable donde los centros educativos asumen su papel protagónico.

FASES DEL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PROPUESTA POR EL CENTRO ESPECIAL DE INVESTIGACIÓN EN TEORÍAS Y PRÁCTICAS SUPERADAS DE DESIGUALDADES (CREA) DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

La puesta en práctica de un proyecto como es el de Comunidad de Aprendizaje forma parte de un proceso que integra varias etapas. A saber:

A. FASE DE SENSIBILIZACIÓN: se orienta a conocer las grandes líneas del proyecto de transformación y analizar el contexto social. En ella, se comenta a grandes rasgos la situación de la escuela, los problemas y las oportunidades que plantea, el plan de transformación, las implicaciones de este proceso y se planifica de modo general la manera de seguir trabajando. Se acuerda la forma de relacionarse a partir de ese momento, las personas de contacto, etc. En dicha fase, se informa a las familias, profesorado, administración, alumnado, voluntariado y agentes sociales, de los principios básicos de la comunidad de aprendizaje. Se realizan las diferentes sesiones de trabajo en las que básicamente se tratan los siguientes temas:

- a) Análisis de las aplicaciones educativas en la sociedad de la información.
- b) Análisis de modelos educativos de éxito que demuestran la superación del fracaso escolar con resultados muy superiores al resto de centros educativos.
- c) Análisis del proceso de transformación del centro educativo en comunidad de aprendizaje y de la implicación de la comunidad en dicho proceso.
- d) Análisis de las consecuencias de la desigualdad educativa.

También se realizan debates en grupo. Finalizando la primera fase, se entrega documentación para fomentar la reflexión del profesorado y del resto de agentes sociales, acerca del cambio, sus consecuencias y beneficios para la escuela y la comunidad. Después del periodo de reflexión, el centro educativo realizará un proyecto breve sobre las conclusiones a las que ha llegado. En los centros educativos, representa el inicio de un plan de formación para los agentes sociales y educativos de la comunidad, que se concreta en diferentes niveles a lo largo de todo el proceso de transformación de la siguiente manera:

- a) Plan de formación de centros.
- b) Plan de formación de asesores
- c) Plan de formación de familias.

Esta fase de sensibilización tiende a durar, aproximadamente, un mes siendo su finalidad principal el que todos los implicados conozcan los principios y enfoques que caracterizan y guían las Comunidades de Aprendizaje así como las características que definen a la sociedad actual, los diferentes modelos y las prácticas educativas.

B. FASE DE TOMA DE DECISIÓN: esta es la fase en la que el centro asume el compromiso de iniciar, o no, un proceso de transformación en una Comunidad de Aprendizaje, a partir del análisis de las aplicaciones educativas en la sociedad de la información. También tiene una duración de, aproximadamente, un mes. Según Flecha y Larena (2008) los requisitos mínimos de la decisión de transformación del centro son los siguientes:

- El 80 ó 90% del Claustro ha de estar a favor de llevar a cabo el proyecto.
- Acuerdo del Equipo Directivo del centro educativo.
- Aprobación del Consejo Escolar.

- Aprobación mayoritaria en la asamblea organizada por la Asociación de Padres y Madres de Alumnos (AMPA).
- Apoyo de la Administración correspondiente por la especificidad que comporta la experiencia.
- El proyecto ha de ser consensuado por las entidades del barrio.
- El nombramiento de una persona asesora para asegurar una relación constante entre administración, centro educativo y grupo asesor.

Una vez que el centro cumple con estos requisitos, todas las personas participantes formalizan la situación mediante una firma de un documento y, el centro, adquiere el compromiso de presentar la documentación que desde el centro asesor se demande (información sobre el centro, resultados académicos de los alumnos).

C. FASE DEL SUEÑO: en esta etapa se rompe con la reproducción cultural explícita o implícita que corta ya de entrada, las alas a los deseos, sueños y las posibilidades del alumnado, de las familias y del profesorado. Cuando una escuela se quiere transformar en Comunidad de Aprendizaje, lo primero que se plantea es un sueño, que es un lema para los profesionales de la educación: Que el aprendizaje que queremos para nuestros hijos esté al alcance de todos los niños.

¿Por qué se llama sueño? Porque tenemos que desligarnos de la práctica. Durante un mes o más, no hace ningún daño pensar cómo tendría que ser un centro lo más distinto posible de lo que tenemos para que esos niños y niñas no fracasen. Y hacerlo sin pensar en ese alumno que tenemos con el que todo nos parece imposible. También se llama sueño porque este movimiento empezó con un instituto que se llamaba y se llama Martin Luther King. Y empezó con un núcleo de profesores afroamericanos de la universidad de Yale que recogían un fragmento del discurso "I have a dream". El sueño de Martín Luther King no era un sueño de diversidad, sino un sueño de igualdad. (Flecha, 2003)

En dicha fase empieza realmente el proceso de transformación. Consiste en idear entre todos los agentes sociales, el centro donde le gustaría asistir, dar clases, llevar a los niños y niñas, claustro, familias, alumnado y representantes del entorno, por separado sueñan con la escuela que quieren. Se trata de pensar la escuela ideal para los hijos, para ellos mismos, donde reciban la formación para el futuro, no aquella que se puede hacer dadas las circunstancias actuales. Aquí los estudiantes en la clase redactan, elaboran murales, dibujos, etc., de cómo quieren su escuela. Las familias, en grupos pequeños van ideando igualmente su escuela soñada para la mejor formación de sus hijos e hijas. El claustro debe soñar también su modelo ideal. La sugerencia que se le hace es simplemente idear la mejor escuela para sus propios hijos con independencia de la situación actual del centro. Esa premisa supone la consideración del derecho de todas las familias a buscar los mejores resultados sean académicos o no. Se calcula que la fase tiene una duración aproximada de tres meses.

D. FASE DE ANÁLISIS CONTEXTUAL Y SELECCIÓN DE PRIORIDADES: a partir de la clarificación del horizonte a donde se quiere llegar, se pasa a conocer la realidad y los medios con los que se cuenta en el presente. Una vez analizados, se establecen las prioridades del sueño. Esta fase dura entre dos y tres meses.

En las fases anteriores se han analizado las necesidades y se ha decidido el cambio a partir de un sueño común. Ahora, la comunidad analiza detenidamente la realidad del centro educativo y de su entorno: información cuantitativa y cualitativa de su historia; referencias del alumnado, profesorado, personal administrativo; información de la comunidad y culturas de los estudiantes y las familias; descripción de las prácticas curriculares; se estudian los po-

tenciales de la escuela, formación del profesorado, recursos, participación de las familias, el barrio, asistencia a clase, éxito, fracaso escolar, proceso de transformación, identificando los cambios por realizar y estableciendo un conjunto de prioridades inmediatas de trabajo para conseguir estos cambios.

Tanto el centro educativo como la Administración, deberían disponer de la suficiente flexibilidad organizativa para permitir los cambios requeridos para llevar a cabo las actuaciones planificadas. Este aumento de la disponibilidad horaria y de la oferta será posible gracias a la colaboración de diferentes personas y colectivos de la comunidad. Es aquí cuando el centro educativo decide qué es lo más prioritario para ellos, si bien es cierto que, en su gran mayoría coinciden en la necesidad de crear bibliotecas tutoradas, formar grupos interactivos, facilitar la formación a las familias, formalizar el contrato de aprendizaje, abrir el centro más horas y días, prevención comunitaria del conflicto, priorizar los contenidos relacionados con las materias más instrumentales y con el acceso a las TICs, aprender en todos los espacios y momentos del día escolar así como potenciar un aprendizaje de máximos mediante el aumento de participación de personas adultas en el aula.

En todas estas prioridades, se pone de manifiesto la necesidad de aumentar los recursos tanto humanos como materiales y, como consecuencia, la movilización de todos los implicados para buscarlos y conseguirlos mediante comisiones de trabajo.

E. FASE DE PLANIFICACIÓN DE LOS ASPECTOS A TRANSFORMAR: en este momento, se diseñan grupos de acción heterogéneos y se crean comisiones de trabajo encargados de llevar a cabo el plan de acción, diseñado para cada prioridad.

En esta fase se programa, se activa el plan de transformación y se planifica cómo ejecutarlo. Puede durar unos dos meses. La fase de acción son las prioridades establecidas en la fase anterior. Una comisión previa debe hacer la propuesta de agrupación de prioridades por temas y grupos de trabajo para la asamblea. Las decisiones deben ser tomadas en conjunto por toda la comunidad.

En todos los centros existirá siempre una comisión gestora formada por el equipo directivo y representantes de las familias multiculturales. El resto de las comisiones que se vayan creando variará en función del centro y del contexto real en el que se encuentra ubicado. Así, nos podemos encontrar con comisiones de búsqueda de recursos humanos y materiales, comisión centrada en lograr una mayor participación, comisión de trabajo multicultural, comisión de cambio curricular, comisión de aumento del aprendizaje, comisión de mejora de la convivencia escolar, comisión del voluntariado. La función principal que realizan estas comisiones es la de elaborar y aportar soluciones e iniciativas de cambio así como la delegación de responsabilidades que ayudan a dinamizar todo el proceso.

F. FASE DE CONSOLIDACIÓN: consiste en innovar para mejorar, reflexionar desde la acción, experimentar y poner en común las experiencias realizadas y los resultados obtenidos. En esta fase, las comisiones de prioridades desarrollan su trabajo explorando las posibilidades de cambios concretos y organizando su práctica. Cabe mencionar que son fundamentales dos aspectos: profundización de las estructuras comunicativas de gestión y la aplicación pedagógica del aprendizaje dialógico.

G. FASE DE FORMACIÓN: se refiere a la formación solicitada por las comisiones de trabajo, en función de los requerimientos del proceso y de toda la comunidad de aprendizaje en núcleos concretos de interés. Cabe recordar que todo cambio necesita instrumentos nuevos y éstos, con frecuencia, exigen una formación diferente a la que se ha obtenido. Los procesos de formación deberán ser coordinados por la comisión gestora o por una comisión de formación que programe a lo largo del curso las diferentes actividades en ese sentido. En

las Comunidades de Aprendizaje, estas necesidades de formación, en general, tienen tres ámbitos: comisiones de prioridades, profesorado y familias.

La formación de las familias constituye una de las fuentes más importantes para fomentar el aprendizaje de los niños con los que conviven cada día, en casa o en el centro escolar donde colaboran de diferente manera y en distintos espacios incluido el aula. Los cursos de formación se organizan en función de las necesidades y demandas realizadas, siendo las más frecuentes: el uso de las TIC y las tertulias literarias dialógicas.

Otra fórmula de trabajo dentro de esta fase de formación es la que hace referencia a los grupos interactivos que favorezcan el incremento del aprendizaje de los alumnos y mejore la convivencia escolar. Esta estrategia implica la reorganización del aula en la que participará más de una persona adulta además del profesor. En estos grupos, se dan unas relaciones y unos aprendizajes basados en la igualdad de las diferencias, en el compañerismo y en la cooperación. Gracias a ellos, los niños aprenden a ser más comunicativos, a establecer nuevas redes de interacción, a incrementar su autoestima y el aprendizaje de nuevos conocimientos, a ser más solidarios y a construir una imagen más positiva de sí mismo y de los demás.

Para el profesorado, este sistema de trabajo en el aula, implica una mayor coordinación con las personas participantes así como una mayor organización y programación de las actividades, del material tanto individual como colectivo, de los contenidos, de la distribución espacial del aula, de la temporalización de las actividades, el realizar un seguimiento de los grupos y del grupo-clase en general así como establecer criterios claros de evaluación.

En definitiva, lo que se pretende es introducir en el aula todas las interacciones precisas para que los niños aprendan lo necesario para afrontar los cambios producidos en la actual sociedad de la información evitando la segregación de aquellos cuyo ritmo es más lento.

H. FASE DE EVALUACIÓN: se refiere a la evaluación continua del proceso. Esta se entiende como la valoración permanente a lo largo del proceso, para tomar decisiones que lo mejoren y con la participación de todas las personas implicadas en el mismo. Posteriormente, se podrían establecer evaluaciones paralelas con experiencias semejantes o con grupos diferentes. En este proyecto, evaluar no es inspeccionar desde la lejanía mental de la persona experta, ajena a la vida del centro. Significa especialmente, colaborar para mejorar las prácticas de un proyecto, animar a sus protagonistas a seguir transformando su escuela.

De esta manera, se han descrito las etapas componentes del proceso de transformación. Cada fase debe cumplirse necesariamente para obtener los resultados que se esperan para lograr el ideal de comunidad de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, surge la necesidad de unir esfuerzos, recursos y fortalezas, con el fin de que las comunidades educativas se renueven para brindar una educación de calidad a sus miembros, a partir de la iniciativa de Comunidades de Aprendizaje, ya descritas en este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes. Algunos retos y oportunidades. En M. A. Verdugo ; F. de Borja Jordán de Urrés (Coords). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Arnáiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programa curricular*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). (Trad. de Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. (Index for Inclusión) Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Castell, M. (1994-1998). *La era de la información*. Vol. I-II-III. Madrid: Alianza.
- CREA (1995-1998). *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. Dirección General de la Investigación Científica y Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- CREA (2007). *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CREA (1998). Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Aula de Innovación Educativa*, 72, pp. 49-51. Barcelona: Graó.
- De Haro, R. (1999). *La riqueza de la Diversidad Cultural en los Centros Educativos*. Facultad de Educación: Universidad de Murcia.
- Elboj Saso, C. (2005). *Comunidades de Aprendizaje: Educar desde la Igualdad de Diferencias*. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Colección Pedro Aranda Borobia.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM. Colección Foro Educación.
- Imberón, F. (1999). *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, España: Graó.
- Jaussi, M^a L. (Coord.) (2003). *Comunidades de Aprendizaje en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia (Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco).
- Ponce, Aníbal. (1979). *Educación y lucha de clases*. México, Ediciones de Cultura Popular.
- Torres, R. M. (1998). Comunidad de Aprendizaje: Una Iniciativa de la Fundación Kellogs para América Latina y el Caribe. *Novedades Educativas*, 94. Buenos Aires.
- Torres, R. M. (2000a). *Una década de Educación para todos: La tarea pendiente*. Madrid: Ed. Popular.
- UNESCO. (1994). *Informe Final Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Marco de Acción y Declaración de Salamanca. París: UNESCO/MEC.
- VV.AA. (2006). *Transformando la escuela: Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (2003). Escuelas de éxito: la participación educativa. Extraído el 23 de febrero de 2009 desde [http://www.feaes.es/documentos/Extremadura_ESCUELAS_DE_EXITO_\(Ramon_Flecha\).doc](http://www.feaes.es/documentos/Extremadura_ESCUELAS_DE_EXITO_(Ramon_Flecha).doc).