

Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo

Effective and inclusive schools: How to promote their development

PILAR ARNAIZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

Resumen:

La escuela del siglo XXI debe promover una educación democrática e inclusiva que garantice los principios de igualdad, equidad y justicia social para todos los alumnos. Por este motivo, el desarrollo de escuelas eficaces e inclusivas debe ser promovido por la política educativa con el fin de que las mismas puedan ofrecer una educación de calidad para todos. A su vez, el profesorado debe ser apoyado para que pueda reflexionar y comunicarse aspectos específicos de su práctica en un clima de colaboración y en unas condiciones de trabajo que favorezcan la innovación y los procesos de mejora educativa.

El resultado de todo ello debería ser la construcción de comunidades educativas en las que la participación, la cohesión social y el aprendizaje estén presentes y garanticen el éxito de todos.

Palabras clave:

Inclusión, exclusión, escuelas inclusivas y eficaces, educación inclusiva, mejora escolar, cambio educativo.

Abstract:

The school of century XXI must promote a democratic and inclusive education that guarantees the principles of equality, fairness and social justice for all the students. For this reason, the development of effective and inclusive schools must be promoted by the educative policy in order that the same ones can offer an education of quality for all. The teaching staff must as well be supported so that he can reflect and communicate specific aspects of his practice in a climate of collaboration and conditions of work that favor the innovation and the processes of educative improvement.

The result of all it would have to be the construction of educative communities in which the participation, the social cohesion and the learning are present and ensure the success of all.

Key words:

Inclusion, exclusion, inclusive and effective schools, inclusive education, scholar improvement, educative change.

Résumé:

L'école du siècle XXI doit promouvoir une éducation démocratique et inclusive qui garantit les principes d'égalité, d'équité et de justice sociale pour tous les élèves. Par ce motif, le développement d'écoles efficaces et inclusives doit être promu par la politique éducative afin que ces dernières puissent offrir une éducation de qualité pour tous. À son tour, le professorat doit être soutenu pour qu'on puisse indiquer et communiquer aspects spécifiques de sa pratique dans un climat de collaboration et dans des conditions de travail qui favorisent l'innovation et les processus d'amélioration éducative.

Le résultat de tout cela devrait être la construction de communautés éducatives dans lesquelles la participation, la cohésion sociale et l'apprentissage sont présents et garantissent le succès de tous.

Mots clés :

Inclusion, exclusion, école inclusives et efficaces, éducation inclusive, amélioration scolaire, changement éducatif.

Fecha de recepción : 08-11-2011

Fecha de aceptación : 28-11-2011

*La calidad humana de una sociedad debería evaluarse por
la calidad de vida de sus miembros más débiles.*
(Bauman, 2001, 95).

La aceleración del cambio social que se está produciendo en la actualidad plantea nuevos retos a los sistemas educativos en todo el mundo y, en consecuencia, la transformación de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje en los centros para que la respuesta educativa llegue a todos los alumnos. Justo cuando ya parecía haber concluido el proceso de escolarización obligatoria de niños y jóvenes, y se planteaba la mejora de los sistemas educativos como un objetivo primordial, aparece la necesidad de ofrecer una atención educativa de calidad a todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan alguna necesidad de apoyo educativo.

Por tanto, la escuela del siglo XXI se encuentra con el objetivo ineludible de promover una educación democrática e inclusiva que garantice el derecho de todos los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social. Así, las instituciones deben impulsar los procesos necesarios para garantizar la inclusión y la participación del alumnado en la vida del centro, ofrecer una educación de calidad para todos, contar con el esfuerzo compartido de la comunidad educativa y alcanzar los objetivos marcados en las diferentes normativas educativas (Aguado, Gil y Mata, 2008).

Aun teniendo en cuenta los principios que guían los sistemas democráticos, podemos entender que en una sociedad como la española, "caracterizada por la desigualdad y el conflicto de intereses, las instituciones sociales no juegan un papel neutro: necesariamente tienden a potenciar

unos grupos y a coaccionar a otros. A pesar de su pretensión de universalidad, en su funcionamiento tienden a regular y a legitimar el orden social desde los intereses dominantes” (Brunet y Morell, 1998, 162-163). El reflejo de esos condicionantes estructurales queda plasmado en lo que Bourdieu (1988) denomina el hábitus o sistema de predisposiciones que media entre las estructuras y las prácticas de los individuos.

Sabemos también que la globalización económica ha creado en las grandes ciudades enormes bolsas de desempleo y marginación, empleo precario, subempleo y pluriempleo..., condiciones que hacen difícil atender adecuadamente a los hijos, que suelen quedar en manos de terceras personas, lo que tantas veces influye negativamente en su equilibrio afectivo y en su capacidad para la convivencia y el aprendizaje. Estos problemas se agudizan, naturalmente, en el caso de los alumnos hijos de inmigrantes, que suelen vivir en barrios periféricos, alejados de servicios imprescindibles en los que viven con drama el desarraigo, las actitudes racistas y los prejuicios de algunos sectores del país de acogida. Y, como bien apunta Santos Guerra (2010), no es este precisamente un buen caldo de cultivo para una educación inclusiva.

En esta situación al sistema educativo, en general, pero sobre todo a la escuela, en particular, se le adjudica un papel fundamental como institución favorecedora de la igualdad social. La educación es un servicio público esencial de la comunidad que debe ser asequible a todos, sin distinción ninguna de clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad, y adaptada progresivamente a los cambios sociales. De esta manera, la educación tiene ante sí numerosos retos sociales orientados hacia la búsqueda de la excelencia educativa, entendida ésta como una cualidad colectiva que dignifica, hace noble y sublime a la educación.

En este marco de actuación, la atención a la diversidad debería ser entendida como un principio que debe regir la enseñanza, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades (Arnaiz, 2005). Se trata, en última instancia, de responder a la diversidad del alumnado entendiendo que de este modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. Luego no cabe duda de “la necesidad de revitalizar el ideal de la escuela inclusiva, una vez que éste ha comenzado a formar parte del lenguaje escolar políticamente correcto” (Susinos y Rodríguez, 2011, 15).

Las escuelas necesitan ser apoyadas para reflexionar y comunicarse aspectos específicos de la práctica, al igual que requieren un clima de colaboración y unas condiciones de trabajo que favorezcan la innovación. Un ejemplo de ello podemos encontrarlo en la realización de los diferentes trabajos de investigación que el Grupo de Investigación de la Universidad de Murcia “*Educación inclusiva: una escuela para todos*” (EDUIN) viene realizando con diversos centros de nuestro entorno. Los procesos de trabajo llevados a cabo y los resultados obtenidos evidencian el interés, las posibilidades de mejora, la satisfacción del trabajo en equipo, pero también las dificultades que muchas veces tienen los centros para llevar a cabo por sí mismos procesos de transformación conducentes hacia una educación más inclusiva, requiriendo para ello que surja la colaboración, la formación y se cuente con apoyo externo.

1. Exclusión, inclusión y educación inclusiva

Vivimos en un mundo marcado por la exclusión, la desigualdad y la marginación, en una sociedad tantas veces injusta, donde los derechos humanos son vulnerados. Como expresa Saramago (2002, 1): “... la Justicia siguió y sigue muriendo todos los días. Ahora mismo, en este instante [...], lejos o aquí al lado, a la puerta de nuestra casa, alguien la está matando. Cada vez que muere, es como si al final nunca hubiese existido para aquellos que habían confiado en ella, para aquellos que esperaban de ella lo que todos tenemos derecho a esperar de la Justicia: justicia, simplemente justicia”. La transformación de la sociedad y la defensa de la justicia social son del todo necesarios, pero no esto solamente, sino que se precisa que los centros se transformen en contextos inclusivos que trabajen en pro de una educación que garantice la equidad y la calidad para todos. Por tanto, los sistemas educativos actuales han de enfrentarse a la lucha contra la exclusión, debiendo convertirse ésta en uno de sus retos fundamentales.

En esta lucha surge la educación inclusiva (Arnaiz, 2003, 2011; Parrilla, 2002, 2009) con la finalidad de combatir la exclusión social, educativa, étnica, religiosa, de género y económica que actualmente sufren muchas personas en nuestro planeta. Desde el punto de vista educativo, el problema se acrecienta en los países más pobres donde a pesar del crecimiento de 647 a 688 millones de niños escolarizados en 2005

(UNESCO, 2007), en la actualidad hasta 67 millones de niños siguen sin poder asistir a la escuela (UNESCO, 2011). En este sentido, Bellamy, en 1999, ya indicaba que había muchos niños que nunca habían visto el interior de un aula. Incluso hoy en día en los sistemas educativos de los países más prósperos, son muchos los jóvenes que abandonan el sistema educativo sin terminar sus estudios. En la Unión Europea más de 6 millones de jóvenes abandonan la enseñanza con un nivel mínimo de educación secundaria, situándose la media europea en un 14,4% de abandono prematuro de los estudios. Países como Malta, Portugal y España sobrepasan notablemente esta media, alcanzando una tasa preocupante del 31,2% (European Commission, 2011). Si nos centramos en los resultados que arrojan los informes relativos al Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, España sigue situándose por debajo de la media de la OCDE tanto en comprensión lectora como en competencia matemática y científica (PISA, 2009), lo que indica que aunque vayamos consiguiendo mejoras, seguimos estando a la cola de Europa.

Ante esta situación, la educación inclusiva se ha conformado como un movimiento mundial cuya bandera es la lucha contra la selección y la competitividad, lo que guarda una estrecha relación con el entramado de estructuras políticas, económicas, sociales y educativas presentes en los sistemas educativos de los diferentes países del mundo, puesto que el movimiento de la inclusión propone la construcción de políticas no segregadoras que eviten procesos de exclusión y apuesten por la inclusión de todos los ciudadanos, sobrepasando así el marco meramente educativo. Pero tenemos que ser conscientes de que cuando estamos hablando de inclusión este término adquiere diferentes significados según el país y el contexto en el que se utilice, pudiéndose llegar a convertir en un término resbaladizo, como nos indica Booth (1999).

Por ello, son importantes a este respecto las consideraciones de Dyson (2001) cuando explica las diferentes connotaciones que puede tener este concepto según la realidad a la que se refiera. Así cuando la *inclusión es entendida como colocación* hay una clara referencia a la historia de la integración en el contexto europeo, al acceso a las escuelas regulares de los alumnos que tradicionalmente se escolarizaban en las escuelas especiales. Estamos ante el planteamiento de la integración escolar y del proceso de normalización que poco a poco va transformando los diferentes sistemas educativos europeos. Estos surgen como un derecho defendido principalmente por los padres con el fin de que sus hijos con alguna dis-

capacidad pudieran asistir a las escuelas regulares junto a sus hermanos y amigos. Este planteamiento requiere indudablemente un cambio de mentalidad, actitudes y valores del profesorado y, cómo no, un cambio en las prácticas educativas. Sin embargo, encontramos que esta manera de entender la integración plantea más la necesidad del cambio que la forma de llevarlo a cabo, por lo que no llega a calar definitivamente en el planteamiento que defiende. Este enfoque se queda más en una defensa del emplazamiento físico que en la puesta en marcha de un proceso realmente integrador.

En segundo lugar, estaría la *inclusión como educación para todos*. Este nuevo enfoque es defendido por la UNESCO y establecido en la Declaración de Salamanca (1994) cuando afirma que: todos los niños tienen derecho a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos; cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios; los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades; las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias y las escuelas ordinarias representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos. A partir de estos enunciados queda patente el esfuerzo que los países deben hacer para garantizar la construcción de comunidades integradoras que combatan las actitudes discriminatorias y creen sociedades inclusivas donde la educación llegue a todos. Proceso que pasa indudablemente por un debate educativo que ayude a las escuelas a ser más inclusivas y eficaces; un debate de recursos que oriente sobre la mejor manera de lograr una educación para todos; y un debate social que desarrolle una sociedad mejor.

La *inclusión entendida como participación* centra su interés en que los alumnos estén escolarizados en las escuelas ordinarias, participen en la vida de las mismas, tengan un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a sus características y cuál debería ser el resultado de dicho aprendizaje. Con este fin, las nociones de pertenencia y de participación cobran una gran importancia debido a que, como indican Booth y Ainscow (1998), en el ámbito educativo la inclusión aumenta la participación de los estudiantes y la reducción de la exclusión cultural,

curricular y comunitaria. De igual manera requiere la reestructuración de la cultura, la política y las prácticas en las escuelas de manera que los estudiantes de una localidad puedan recibir una educación que responda a sus características personales. De esta forma, la inclusión defiende el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en riesgo de exclusión, y no se refiere exclusivamente, como sucedía en el caso de la integración escolar, a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

La *inclusión social* guarda una estrecha relación con los derechos de las personas discapacitadas. Hace referencia a la situación de pobreza y de desigualdad en la que se encuentran numerosas personas en el mundo actual. Por este motivo, defiende los derechos civiles y políticos de todos y cada uno de los ciudadanos, la igualdad de oportunidades y la participación en el espacio público, así como el acceso al mundo del trabajo. “Ser incluido significa ser empleado, tener un nivel de vida aceptable y tener oportunidades de mejorar nuestros empleos y aumentar nuestros ingresos (Dyson, 2001, 155). Pero no basta con que la educación facilite el acceso al empleo sino que también la función económica de la educación es importante en la promoción de la inclusión social. Como se deduce de todo esto, la inclusión social no significa ser colocado en una escuela regular, sino que debe ser entendida como una manera específica de participar en la sociedad y de formar parte de un mercado laboral competitivo. Queda claro entonces que el proceso de inclusión de cualquier estudiante no habrá finalizado hasta que haya adquirido las aptitudes necesarias para participar en la sociedad y disponer de un empleo.

Como se ha podido comprobar, hablar de inclusión significa abordar una temática caleidoscópica, un prisma con varias caras o planos, cada uno con ciertas dosis de fundamento, ya que la inclusión implica “no sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se puede llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” (Echeita, 2008,11). Así entendida, requiere que los centros dejen de ser instrumentos de homogeneización, de normalización y de asimilación para convertirse en contextos inclusivos y eficaces en el marco de una escuela para todos. Y, desde un punto de vista organizativo y curricular, que todos los ámbitos y discipli-

nas científicas se aproximen a este fenómeno, ofreciendo un panorama tanto de análisis y/o valoración de dicha cuestión, como de posibles soluciones o directrices a tomar para alcanzar la meta. Este cambio implica, igualmente, un proceso de aprendizaje, de construcción de un futuro común, basado en las aportaciones de todos y en el reconocimiento de la diferencia desde un plano de igualdad.

Por el contrario, si en lugar de asumir estos presupuestos se siguen modelos basados en la validez exclusiva de la cultura escolar imperante (etiquetar a los estudiantes con una discapacidad o pertenecientes a grupos culturales minoritarios, o con cualquier otra problemática que pudiese interferir en su proceso educativo), se generarán constantes fracasos, aculturación, asimilación, frente al “éxito” escolar de los alumnos procedentes de las clases socioculturalmente dominantes (Escudero, 2005). En este sentido ya demostraron Rosenthal y Jacobson (1986) que el etiquetado de los “compensados” ha obrado en una dirección contraria a la que supuestamente se pretendía, puesto que las expectativas y las motivaciones de los alumnos se ha comprobado cómo bajaba de modo considerable, autocumplándose la profecía de que los culturalmente retrasados al principio seguían siéndolo tras su paso por la escuela.

Ante esta situación se necesitan actuaciones que doten de medios materiales y humanos a las escuelas, pero no sólo esto, sino nuevos recursos didácticos y propuestas novedosas para llegar al diálogo y al establecimiento de una escuela para todos (Macarulla y Saiz, 2009; Arnaiz, 2011). Las escuelas tienen que cambiar su organización y funcionamiento, los patrones generales de la educación misma, revisar a fondo su currículum y favorecer dinámicas de trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa (González, 2008). Para cumplir con esas funciones, los docentes han de contar con conocimientos variados de diferentes disciplinas académicas que les permitan comprender, asumir, planificar, justificar y reflexionar sobre sus propias prácticas y formas de actuar (Pérez Gómez, 2010). Y el interés de sacar lo máximo posible de cada uno de sus alumnos es crucial para atender a la diversidad y en particular a esos alumnos que se encuentran en situación de desventaja (Escudero, 2010). Una formación diferente del profesorado dirigida al cambio de mentalidad y a la utilización de estrategias atentas a la diversidad en el aula, y a que la educación se proyecte más allá de los muros de las instituciones educativas y alcance a los padres y a las madres, a las Administraciones educativas locales y hasta a las propias

editoriales de los libros de texto, se hace del todo necesario (Parrilla, 2007).

De esta forma se evitará que las instituciones educativas sigan con los patrones algo rígidos de agrupamientos de alumnos por edad y nivel de resultados de aprendizaje, así como que se enseñe lo mismo, con los mismos medios y metodologías a alumnos que son tan diferentes entre sí. Hay que apostar por una pedagogía que atienda a la diversidad, adoptando itinerarios formativos a ritmos diferentes, no en aulas segregadas sino en aulas donde todos los alumnos puedan aprender juntos. Para ello es clave también dotar de más recursos profesionales y materiales a los centros que tengan una presencia significativa de alumnos extranjeros y con importantes dificultades de aprendizaje. En ese sentido, la propuesta realizada desde la educación inclusiva enfatiza que la diversidad supone la valoración específica de cada alumno y el respeto del ritmo de cada individuo. Es la escuela la que debe acomodarse a los diferentes ritmos de aprendizaje y no a la inversa, sin por ello sacralizar ni aumentar las diferencias (Bartolomé *et al*, 2000). Como indicábamos en trabajos anteriores (Arnaiz y Guirao, 2005; Arnaiz, 2006), una de las aspiraciones de mayor trascendencia de la educación inclusiva es la creación de auténticas comunidades educativas en las que todos sus integrantes formen parte de ellas de manera activa y plena, y en las que todos se vean implicados en el proceso de inclusión del conjunto del alumnado. Cometido que trasciende el carácter individual de tantas tareas como el profesorado realiza en los centros y exige un proyecto de centro que requiere la colaboración de toda la comunidad educativa, más allá de las fronteras disciplinares y personales, si realmente se quiere combatir la exclusión (Gallego, 2005). En un contexto socioeducativo de tales características ningún miembro debería eludir sus responsabilidades, ya que todos deberían funcionar como piezas irrenunciables de ese puzzle que es la escuela inclusiva puesto que cada una de estas piezas (familias, profesorado, apoyos, alumnos, equipo directivo, ayuntamientos, instituciones locales, ...) posee un valor incalculable e irremplazable para su construcción.

Si como hemos indicado la educación inclusiva se ha configurado como una corriente que afecta tanto al contexto educativo como social, su puesta en práctica requiere adoptar una nueva cultura en los centros y aplicar una nueva lente con la que mirar la educación. Representa el abandono de los procesos de asimilación en virtud de procesos de trans-

formación de las propias instituciones con el fin de que respondan a la diversidad de todos y cada uno de sus alumnos.

Son bastantes las esperanzas que muchos educadores estamos depositando en la educación inclusiva, al considerarla como un posible elemento dinamizador en el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos y de los cambios que los mismos representan. Como Ainscow (2004) ha indicado, el movimiento de la inclusión puede convertirse en impulsor del cambio, proponiendo para ello “palancas” que pueden convertirse en potentes fuentes de energía para producirlo. Se necesita que las escuelas identifiquen cuáles serían los cambios fundamentales que tendrían que llevar a cabo para de esta forma dirigir todos los esfuerzos en la dirección correcta, dando así el “mayor impulso a los cambios deseados” (p.4).

Por tanto, si queremos que las escuelas sean más eficaces e inclusivas se hace imprescindible que desarrollen mecanismos para poder dar la respuesta educativa que cada alumno necesita, especialmente, los alumnos más vulnerables. Sin duda alguna, la construcción de estas escuelas exige su inmersión en procesos de reforma que afecten tanto a la concepción y a la realidad curricular y organizativa del centro y del aula, como a sus estrategias metodológicas. La escuela no puede permanecer anclada en el pasado, sino que ha de abandonar esa situación de estatismo nada recomendable para adoptar una actitud dinámica que le lleve a implementar procesos de innovación que le permitan ajustarse a una realidad tan cambiante como la actual. Para ello tanto la comunidad escolar como la local deben trabajar en pro de conseguir este avance.

2. Cómo favorecer el desarrollo de escuelas eficaces e inclusivas

El desarrollo de escuelas inclusivas debe entenderse como un movimiento a favor de la efectividad y la mejora escolar, del desarrollo de estrategias para llevar a las escuelas y a los sistemas educativos hacia el horizonte de la inclusión. Ello implica el desarrollo de una cultura escolar que promueva las actitudes positivas hacia el estudio y el desarrollo de la práctica

El desarrollo de prácticas inclusivas, según Ainscow (2005, 5), se produce a través de la puesta en práctica de “procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo específico que influyen sobre las

acciones de las personas y, por consiguiente, sobre el proceso racional que sustentan estas acciones". Para que esto sea posible se precisa un grupo de miembros de la comunidad educativa con un proyecto común para ser llevado a cabo en un tiempo concreto, donde se definan un conjunto de metas compartidas, se analice la historia educativa del centro, el quehacer de cada día, y las dificultades encontradas en el desarrollo de la profesión con el fin de buscar caminos para su transformación. Compartir las vivencias de lo que acontece en el centro, con un lenguaje que defina la práctica y que conozcan todos los integrantes del grupo, ayudará al profesorado en la búsqueda de soluciones. Esta situación de trabajo consiste en la creación de espacios en el centro donde se pueda reflexionar sobre lo que pasa en su interior, hacer interrupciones en el trabajo cotidiano que promuevan la auto-indagación, la creatividad y la puesta en marcha de cambios.

Pero cuando hablamos de cambios, de reformas, no queremos referirnos a los cada vez más numerosos impulsos reformistas provenientes de las administraciones educativas. Estos intentos de implantación burocrática y prescriptiva de los cambios, terminan siendo lo que los profesores y los centros hacen de ellos y con ellos. En realidad, las reformas resultan ser lo que ocurre de puertas hacia dentro en las escuelas, lo que suele distar, de forma significativa, de los planteamientos diseñados desde los despachos de los distintos organismos oficiales. Como expresa Fulcher (1989), los maestros son políticos, probablemente los políticos más influyentes sobre este particular, los que pueden dictar la verdadera política educativa que sigue un centro. Si sostenemos estas ideas, es fácil deducir que las verdaderas reformas educativas son las que parten desde el propio centro y de su profesorado, y las que se gestan en él fruto del trabajo y convencimiento del mismo.

Es incuestionable, por tanto, que la escuela ha de integrarse en un proceso que, a lo largo de su existencia, la lleve a cambiar constantemente con el fin de responder a la realidad con la que opera, a las necesidades y a los retos que ésta plantea. Una escuela, en definitiva, que es capaz de llegar a cada uno de sus alumnos, resultando ser, en suma, una escuela eficaz para todos.

En la aproximación a esta pretensión, como sucede con todos los temas relacionados con la educación, difícilmente podremos encontrar recetas mágicas universales. No obstante, sí que es posible discriminar ciertos presupuestos desde los que iniciar la marcha hacia esta meta, lo

que Ainscow (2001, 295) denomina como “ingredientes posibles” para una escuela más eficaz para todos los alumnos. Se trata de reconocer las prácticas y los conocimientos existentes como puntos de partida de un proceso que considere las diferencias como oportunidades para la mejora global de la educación, de lo que se beneficiará el conjunto del alumnado. En un segundo momento, habrá que adoptar una actitud vigilante y de análisis minucioso de los posibles elementos y mecanismos que pueden obstaculizar la participación de los alumnos en las escuelas. Es cierto, la mayoría de los docentes posee un conocimiento mayor del que suele utilizar habitualmente, por lo que se trataría de hacer un uso reflexivo de todo este bagaje de conocimientos y experiencias latentes, erigiéndolo en el motor de arranque para el desarrollo y el aprendizaje.

Del mismo modo, resulta de vital importancia identificar los obstáculos que pueden impedir la participación de los miembros de la comunidad y, muy especialmente, de los alumnos. Esto exige un análisis minucioso de las propias prácticas educativas ya que, si bien muchos de ellos se encuentran fuera del ámbito de responsabilidad del profesorado (materiales deficientes o ausencia de los mismos, clases grandes...), otros pueden deberse a la propia organización de las escuelas y de las aulas (currículo descontextualizado, clases mal preparadas, uso de un lenguaje extraño, prejuicios...).

Estos serían los ingredientes centrales del plato, a los que habría que acompañar de los condimentos necesarios para que adquiriera su sabor característico. Entre éstos cabría resaltar: el uso eficaz de los recursos de apoyo disponibles en las escuelas, especialmente humanos, empezando por el apoyo entre compañeros (alumno-alumno) que se posibilita en situaciones tales como las del aprendizaje cooperativo; el desarrollo de un lenguaje de práctica común entre el profesorado, con el que los compañeros hablen entre sí y para sí acerca de su práctica; así como la creación de unas condiciones que alienten la asunción de ciertos riesgos o nuevas posibilidades, condiciones como el intercambio de experiencias prácticas a través de la observación y el diálogo.

Para la puesta en marcha y desarrollo de esta maquinaria reformista de orientación inclusiva en las escuelas, son numerosas las ideas y propuestas que podemos formular. Recientemente, hemos expuesto ciertas plataformas desde las que acometerlas (Arnaiz, 2011), inspiradas en la filosofía de las escuelas eficaces (Davis y Thomas, 1992; Ramasut y Reynolds, 1993), que podrían acompañar cualquier trabajo de mejora escolar en un centro:

1. *Consolidación del grupo de trabajo*: Se trata de crear un ambiente favorable y distendido en los primeros momentos de funcionamiento, con el fin de formar un grupo de trabajo que pueda trabajar de forma colaborativa. En esta andadura tiene que quedar claro que esta dinámica de trabajo debe permitir el análisis, la revisión, la crítica conjunta y la mejora de los aspectos organizativos y curriculares.
2. *Diagnóstico de la situación, análisis y formulación de problemas*: Se trata de exponer las dificultades existentes en el centro con el fin de realizar el diagnóstico de la situación existente en el mismo.
3. *Búsqueda de soluciones*: Una vez planteados los distintos problemas y analizadas las causas/situaciones que los determinan hay que buscar las soluciones más adecuadas a corto y largo plazo, a través de preguntas tales como: ¿qué educación queremos?, ¿quién la decide?, ¿qué papel corresponde al centro, profesores y comunidad educativa en cuanto a su diseño, ejecución y evaluación?
4. *Elaboración del plan de acción, preparación de su puesta en práctica y desarrollo colaborativo del mismo*: Una vez valoradas, debatidas y aunadas las diversas soluciones por parte de todo el grupo, se decide abordar un plan de acción que contribuya a transformar la práctica de manera progresiva.
5. *Evaluación de la experiencia*: Debe realizarse a lo largo de la misma mediante un proceso de retroalimentación continua y al final de la misma.

También podemos encontrar aproximaciones de carácter más sistemático, que aportan todo un “protocolo” de actuación, como el que establecieron Wang, Reynolds y Walberg (1995):

- Partir del establecimiento de un calendario de reforma, considerando la necesidad de poner un “día y hora” para la transformación de los centros en escuelas inclusivas, lo que pasa por su reorganización y por la revisión de los programas categóricos en curso.
- La creación de escuelas públicas de menor volumen, con el fin de facilitar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Incrementar las tareas de investigación sobre alumnos “marginales” con el objeto de aumentar el bagaje de conocimientos, a la vez que disponer de un sistema creíble de evaluación.

- Adoptar actitudes de prevención de los problemas de aprendizaje y poner en marcha nuevas perspectivas sustentadas en programas no categóricos.
- Desterrar la práctica del etiquetaje del alumnado, situando el foco de interés principal en los elementos que pueden beneficiar el aprendizaje.
- Aplicación de programas de enriquecimiento para aquellos alumnos más aventajados.
- Diseño de currícula formativos de los futuros docentes que incluyan de manera fusionada la educación general y especial.
- Introducir el concepto de inclusión en las esferas de poder y de defensa de los derechos, como es el caso de los gobiernos, las organizaciones profesionales, etc.
- Exigir la creación de servicios comprensivos, abogando por la coordinación de los ya existentes.
- Y situar a la educación en centro y objeto de diálogo público, de tal forma que sea percibida la necesidad de estos grandes cambios que proponemos.

O bien la establecida por Ainscow (2004) como proceso de trabajo en el centro para el desarrollo de escuelas inclusivas:

- Análisis de las prácticas existentes
- Identificar y compartir las buenas prácticas
- Identificar las formas de trabajar que están creando barreras a la participación y aprendizaje de algunos estudiantes
- Reflexionar sobre todo ello
- Búsqueda de soluciones

Entrar en estas dinámicas de trabajo implica indagar acerca de la posible relación existente entre el éxito o el fracaso de los alumnos y lo que acontece en la escuela, o lo que es lo mismo, tratar de ver si las dificultades de aprendizaje que experimentan algunos alumnos guardan o no relación con los procesos implícitos en las prácticas escolares desarrolladas en el centro. Estoy aludiendo a la confrontación tantas veces realizada con carácter teórico entre el modelo del déficit y el modelo curricular (Arnaiz, Guirao y Garrido, 2007). Desde el primero queda claro que los problemas proceden de las anomalías inherentes a los propios alumnos y de sus condiciones sociales, económicas, raciales, de género

o lingüísticas. Desde el segundo, se indaga sobre cómo se organizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, se reflexiona acerca de las estrategias utilizadas para tal fin, o en el ámbito personal de cada docente se reflexiona sobre las propias creencias y percepciones, sobre los problemas y déficits de los propios estudiantes y sus posibilidades de aprender.

Como se puede apreciar, en la relación de propuestas expuestas queda patente la necesidad de cambios en contextos que trascienden los límites de la escuela, como es el caso del ámbito de la investigación, de la política educativa, de la formación del profesorado (Universidades, Centros de Profesores y Recursos...), y de la sociedad en general. Pese al reconocimiento de la trascendencia de estos aspectos, hemos de precisar que, para la buena salud del proyecto inclusivo las reformas deben surgir de los propios centros.

En esta línea consideramos muy significativa la propuesta realizada por Escudero (1990) que alude, precisamente, a las modificaciones necesarias a efectuar dentro de los propios centros para hacer posible la atención a la diversidad de todo el alumnado y, por ende, la construcción de escuelas inclusivas. Este autor considera que, junto a una serie de cambios globales en la esfera del sistema educativo, resulta crucial abordar diversas modificaciones en distintos ámbitos de la vida de los centros, a saber: su estructura organizativa, de forma que posibilite la educación y la plena participación de todos; el currículum, que ha de acoger los principios y actuaciones garantes de una educación atenta a la diversidad; los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los cuales han de participar interactivamente todos los alumnos, compartiendo unas mismas experiencias comunes; y los propios profesionales de la educación, auténticos protagonistas de este cambio curricular. A estos habría que añadir la instauración de una cultura de trabajo colaborativo, sin la que difícilmente podremos aspirar a la institucionalización de las modificaciones aludidas.

Una de las críticas que con mayor grado de rigor y justicia se ha podido verter hacia la profesión docente, es la que la acusa, precisamente, de ser una profesión marcada por el individualismo (Hargreaves, 1996). En gran parte de los centros de nuestro contexto impera la cultura del individualismo pedagógico, tanto entre los profesores regulares como entre éstos y los especialistas. Sin embargo, una de aspiraciones de la nueva orientación inclusiva pasa por la ruptura de esta tendencia altamente impermeable, en beneficio de una cultura de trabajo sustentada

en la colaboración de todos los profesionales del centro y, aún más, de todos los miembros de la comunidad educativa (Parrilla, 2003, 2004). La colaboración viene a representar uno de los requisitos irrenunciables, ya que condiciona gran parte de las propuestas y retos de las escuelas y aulas inclusivas: "...sin la colaboración, la educación inclusiva no llega a buen puerto, pues la inclusión se produce sobre la base de unos profesionales que trabajan juntos con el fin de impulsar la educación de todos los alumnos de la escuela" (Graden y Bauer, 1999, 103).

La colaboración entre los profesionales del centro implica abrir las aulas, las cuales dejan, de esta forma, de representar una especie de coto privado, a la vez que supone entender el trabajo en equipo desde una plataforma de igualdad que anula el efecto de cualquier tipo de jerarquía en virtud del rango (especialista-no especialista) o la experiencia (veterano-novel). Su implantación supone la extinción progresiva del estado de aislamiento experimentado por el profesorado y vivido, unas veces con cierta comodidad y satisfacción, pero otras muchas con sensación de soledad y "angustia". "La cultura colaborativa supone una apuesta por romper el aislamiento de los profesores mediante la creación de un clima que facilite el trabajo compartido y que esté fundamentado en un acuerdo respecto a los valores y principios que ha de perseguir la escuela, y en una concepción de la escuela como el contexto básico para el desarrollo profesional" (Marcelo, 1995, 163).

Un respaldo a este alegato en defensa de la colaboración lo encontramos en las utilidades que ésta posee, y que han sido enumeradas sintéticamente por Nieto (1996: 133): "una acción más sistemática, el logro de mejores resultados, unas relaciones interpersonales positivas, una mayor cohesión interna, un mejor clima de confianza, respeto y apoyo mutuo, así como una mayor autoestima".

Sin embargo, la colaboración no deja de ser un término un tanto confuso, o al menos entendido de forma confusa por parte del profesorado; es necesario matizar y precisar exactamente lo que significa realmente colaborar. Para crear una verdadera cultura colaborativa se requiere extinguir las actitudes y conductas forzadas, traducidas en reuniones impuestas burocrática o administrativamente, en virtud del afloramiento de actitudes y conductas firmes y decididas a colaborar y participar. Por ello, frente a la colegialidad impuesta o artificial, la colaboración se caracteriza por ser voluntaria y espontánea.

Siguiendo a Porras Vallejo (1998), podemos afirmar que para poder

hablar de procesos colaborativos, han de estar presentes los siguientes requisitos: voluntariedad; una comunicación exitosa (confianza, respeto mutuo, escucha activa, respuestas exentas de prejuicios...); un proceso de entrenamiento de los colaboradores (construir la confianza, la escucha activa, la solución de problemas, los estilos de liderazgo, la definición de roles, el control del tiempo, recoger datos y evaluar resultados); regularidad de las reuniones, lo que mejora la comunicación y confianza del grupo; dedicar un tiempo al análisis periódico del proceso del equipo; compartir unos objetivos comunes claramente definidos; compartir los datos de los resultados que son evaluados conjuntamente; y compartir la responsabilidad de los resultados, ya sean positivos o negativos.

Pero esta búsqueda de la excelencia educativa sólo será posible si se da en un contexto de máxima calidad y equidad. El sistema educativo ha de crear un territorio propicio para la práctica de la justicia social (Artiles, Harris-Murri & Rostenberg, 2006), contribuyendo así al desarrollo humano de los alumnos y alumnas desde la no discriminación, permitiendo que todos tengan acceso al conocimiento en igualdad de oportunidades y apostando por la calidad del progreso.

Cabe esperar que la educación inclusiva contribuya a desarrollar la ansiada cohesión social convirtiéndose en un elemento indispensable para que la sociedad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social; un servicio público que beneficie el desarrollo humano en condiciones de igualdad, no constituyéndose en un factor adicional de exclusión porque, como escribe Garzón (2011), ahora es el momento de construir una sociedad más libre, inclusiva, democrática y en paz en la que todos asumamos el respeto a la diversidad en una sociedad universal.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T.; Gil, I. Y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 2 (19), 275-292.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, A. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? Documento preparado para la Revista *Journal of Educational Change*.
- Ainscow, A. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Comunicación de apertura de *Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar*. Barcelona.

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José de Costa Rica: EUNED.
- Arnaiz, P. (2006). Educar en una escuela común y diversa en el siglo XXI. En *Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía L'escola que inclou* (pp.83-100). Torrent: Ajuntament.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, P.; Guirao, J.M. (2005). La escuela: eje fundamental en el proceso de la educación inclusiva. En M. Deaño (Edt.) *Inclusión social y educativa. Modelos para la inclusión social, educación inclusiva y aprendizaje cooperativo* (pp. 73-86). Orense: AEDES.
- Arnaiz, P., Guirao, J.M; Garrido, C. (2007). La atención a la diversidad: Del modelo del déficit al modelo curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n23/>
- Artiles, A.J.; Harris-Murri, N.; & Rostenberg, D. (2006) Inclusion as Social Justice : Critical Notes on Discourses, Assumptions, and the Road Ahead. *Theory into Practice*, 45(3), 260-268.
- Bartolomé, M. et al. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Ediciones Cátedra, Grupo Anaya.
- Bellamy, C. (1999). *The State of the World's Children: Education*. Paris: UNESCO.
- Booth, T. (1999). Viewing inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study. *Support for Learning*, 14(4), 164-168.
- Booth, T.; Ainscow, M. (1998) *From them to us. An international study of inclusion on education*. London: Routledge.
- Bordieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Barcelona: Taurus.
- Brunet, I. y Morell, A. (1998). *Clases, educación y trabajo*. Valladolid: Trotta.
- Davis, G. y Thomas, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- Dyson, A. (2001). Dilemas. Contradicciones y variedades en la inclusión. En M.A. Verdugo y F. De Urrés (Coord.) *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "voz y quebranto". *REICE*, 2, (6), 9-18.
- Escudero, J.M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organizativo Escolar* (pp. 189-221). Barcelona: Áreas y Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [en línea] 2005, vol. 9. Obtenido el 15 de mayo de 2006.
- Escudero, J.M. (2010). La selección y la evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 201-221.

- European Commission (2011). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020*. Extraído el 15 de Noviembre de 2011 desde: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_en.pdf
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. London: Falmer Press.
- Gallego, C. (2005). Algunas claves para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Escuela Española*, 13, 10-12.
- Garzón, B. (2011). Reaccionar para avanzar. En Sampedro, J.L. y otros. *Reacciona* (pp. 45-60). Madrid: Aguilar.
- González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: algunas Reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE*, 6 (2), 82-99.
- Graden, J.L.; Bauer, A.M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Ed.): *Aulas inclusivas* (pp. 103-117). Madrid: Narcea.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata
- Macarulla I.; Saiz, M. (coord.) (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Ministerio de Educación (2009). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de alumnos. OCDE. Programa Español*. Madrid: MEC.
- Nieto, J.M. (1996). Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales. En N. Illán (Coord.): *Didáctica y organización en Educación Especial* (pp. 109-160). Málaga: Aljibe.
- Parrilla, M.A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista Educación*, 327, 11-29.
- Parrilla, M.A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación*, 121, 43-48.
- Parrilla, M.A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 66-69.
- Parrilla, M.A. (2007). El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos. *CEP*, 14, 17-31.
- Parrilla, M.A. (2009) Introducción. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista Educación*, 349,15-29.
- Pérez Gómez, A. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33, (2), 171-177.
- Porrás Vallejo, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: M.C.E.P.
- Ramasut, A. and Reynolds, D. (1993). Developing Effective Whole School. Approaches to Special Educational Needs: From School Effectiveness Theory to School Development Practice. In R. Slee (ed.): *Is There a Desk with my Name On It?* (pp.219-240). London: The Falmer Press..
- Rosenthal, R.A.; Jacobson, L. (1986). *Pigmalion in the Classroom*. Nueva York: Rinehart and Winston.

- Santos Guerra, M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 175-200.
- Saramago, J. (2002). Este mundo de la injusticia globalizada. Mensaje en la clausura del Foro Social Mundial. Obtenido el 3 de junio de 2011 desde <http://rasinet.org/archivo/documentos/antiglobalización>.
- Susinos, T. y Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25.1), 15-30.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- UNESCO (2007). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta?* Francia: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2011). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. Francia: Ediciones UNESCO.
- Wang, M.; Reynolds, M.; Walberg, H. (1995). Serving Students at the Margins. *Educational Leadership*, 52(4), 12-17.