

Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada

Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools: New Revised and Expanded Edition

Tony Booth^{1*}
Cecilia Simón²
Marta Sandoval²
Gerardo Echeita²
Yolanda Muñoz³

¹University of Cambridge, ²Universidad Autónoma de Madrid, ³Universidad de Alcalá de Henares

Este artículo presenta la traducción al castellano de la tercera edición del *Index for Inclusion*, editado por Booth y Ainscow en 2011. Se trata de una nueva versión revisada y ampliada, especialmente en dos direcciones: los elementos que fundamentan la educación inclusiva y la propuesta de un currículum preocupado por la sostenibilidad. Se trata de un instrumento útil para guiar la autorreflexión, la participación y el diálogo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. La finalidad última de esta guía es la de construir espacios educativos que promuevan la participación e incrementen su capacidad para responder a la diversidad del alumnado garantizando la equidad y calidad.

Descriptor: Educación inclusiva, Valores inclusivos, Reflexión docente, Currículo, Mejora de la escuela.

This article presents the Spanish translation of the Index for inclusion third edition, edited by Booth and Ainscow in 2011. This is a new revised and expanded version, especially in two directions: the values underlying the inclusive education and the proposal of a curriculum concerned with sustainability. This is a useful tool to guide self-reflection, the participation and dialogue between the different members of the educational community. The last aim of this guide is to build educational spaces that promote the participation and increase their competency to respond to students' diversity, ensuring equity and quality.

Keywords: Inclusive education, Inclusive values, Teacher reflection, Curriculum design, School improvement.

1. Apuntes Iniciales para Situar al Lector

El *Index for Inclusion* ha sido concebido desde su primera edición, hace ya quince años (Booth y Ainscow, 2000), como un conjunto de materiales cuya finalidad es apoyar a los centros educativos en los procesos de supervisión de sus prácticas educativas para avanzar hacia centros más inclusivos, teniendo en cuenta, para ello, los diferentes puntos de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad.

En el año 2002, bajo la denominación de “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva” se comenzó a difundir su traducción y adaptación al castellano, efectuada por el Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa, un equipo ad hoc formado por investigadores de tres universidades españolas: la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Barcelona y la Universitat Ramon Llull. Posteriormente se llevó a cabo la traducción del *Index* al catalán por parte el equipo de la Universidad de Barcelona, y al euskera por la Consejería de Educación del Gobierno Vasco, quienes también prepararon una edición bilingüe. También se elaboró una versión para América Latina y el Caribe de la mano de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). Asimismo, se realizaron otras versiones adaptadas a los centros de Educación Infantil (Booth, Ainscow y Kingston, 2006), bajo la denominación de “*Index* para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil”, traducida por miembros del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).

Desde su difusión en el Reino Unido y en otros países, el *Index* se reveló como una guía de gran utilidad para ayudar a los centros educativos a poner en marcha y desarrollar procesos de revisión e innovación encaminados a la transformación de estos, con la finalidad de hacer efectivo el derecho de todos los alumnos y alumnas, sin exclusiones, a una educación inclusiva. Desde entonces, las experiencias con el uso del *Index* han ido en aumento. De hecho, por el momento, se ha traducido a treinta y siete idiomas¹ y se conocen numerosas experiencias, algunas de las cuales (Sudáfrica, Nueva Zelanda, Reino Unido, Brasil, Colombia, Austria, Bélgica, etc.), se recogen en la red internacional creada para este fin².

En 2011 apareció la tercera edición, sustancialmente revisada por el primero de los autores que firmamos este texto. Precisamente, el objeto de este artículo es presentar esta tercera edición, en tanto en cuanto la misma introduce nuevas consideraciones y apartados que merecen ser descritos y analizados y, de paso, contribuir a su difusión en el contexto español e iberoamericano.

En este artículo nos centraremos, principalmente, en el análisis de lo que aporta esta nueva versión del *Index* respecto a la anterior. Para ello, nos serviremos de algunas

¹ http://www.eenet.org.uk/resources/resource_search.php?theme=indx&date=0&author=0&publisher=0&type=0&country=0

² <http://www.indexforinclusion.org/index.php>

creencias erróneas respecto a qué es y cómo utilizarlo, a quién va dirigido, por qué se otorga a los valores un lugar central, su mirada a la inclusión como una cuestión, que no es una acción puntual sino transversal a todas las decisiones de la vida de un centro educativo, esencial en sus procesos de mejora.

2. ¿Qué Es y Qué No Es el *Index*? ¿Cómo Utilizarlo y Cómo No Utilizarlo?

Tal vez, una forma para acercarnos al sentido del *Index* puede ser identificar algunas formas confusas o erróneas de entender qué es y cómo utilizarlo. Hemos seleccionado algunas que, desde nuestra la experiencia, han aparecido con más frecuencia.

2.1. El *Index* es una técnica para “aplicar” con la finalidad de mejorar los centros educativos

El *Index* no es un fin, sino un “facilitador” de la reflexión, un medio para promover la reflexión conjunta y la colaboración entre los diferentes miembros de la comunidad educativa en su sentido más amplio. El *Index* puede constituir un apoyo para emprender procesos de autorreflexión y mejora de una forma colaborativa, a partir de unos principios compartidos, en los que participen todos los miembros del centro educativo y de la comunidad. En este proceso “todas las voces” deben escucharse, en la medida que se considera que son fundamentales para delimitar qué se quiere mejorar y cómo hacerlo. El *Index* no solo nos invita a interesarnos por las diferentes voces protagonistas implicadas en la comunidad educativa, sino que asume el valor de la participación de los estudiantes, así como de otros miembros de la comunidad educativa como estrategia fundamental para la mejora educativa (Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013; Messiou, 2013; Sandoval, 2011; Susinos y Ceballos, 2012).

Los conocimientos, experiencias y opiniones de todos y todas se valoran y utilizan como un recurso potente para promover el aprendizaje y la participación del alumnado, reduciendo, por tanto, los procesos excluyentes. En definitiva, ofrece una oportunidad de mejorar, aprender juntos y empoderar a la comunidad educativa desde la participación y el diálogo igualitario (Flecha, 2009).

2.2. Utilizar el *Index* nos garantiza alcanzar “la meta de la inclusión”

El *Index* no es más que “una guía” para la acción, para tratar de conseguir “acortar la distancia entre nuestros valores declarados y nuestras acciones”. No garantiza que logremos transformar el centro o que los cambios introducidos sean realmente sostenibles. Depende de cómo lo utilicemos, de si hemos cuidado las condiciones que están facilitando estos procesos (Ainscow y West, 2008) y del grado en el que compartimos nuestras metas.

En todo caso, esa finalidad debe estar vinculada a la transformación profunda de los sistemas educativos de modo que, en todo contexto educativo (independientemente de si hablamos de educación formal o no formal), se promueva y asegure la defensa de la dignidad e igualdad de todos los alumnos y alumnas, como derechos inalienables, desde el reconocimiento y respeto de su diversidad (Puig Rovira et al., 2012).

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para

analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. (UNESCO, 2005, p. 14)

Destacamos tres elementos centrales interrelacionados en la concreción en el desarrollo de ese complejo proceso: inclusión como proceso de incremento de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y reducción de la exclusión (tanto en la escuela como en la comunidad); inclusión como proceso de transformación y construcción de espacios y sistemas (procedimientos, políticas, leyes), que promuevan esta participación y que, por tanto, incrementen su capacidad para responder a la diversidad garantizando la equidad y, por último, inclusión como el proceso de llevar a la acción los valores que la sostienen.

Comprometerse con una perspectiva inclusiva implica, por ello, asumir la tarea, como insisten Ainscow y West (2008), de pensar y recoger evidencias (ver Florian, 2014) que fundamenten la reflexión en torno hasta qué punto la “cultura de centro”, las políticas del centro o el currículo escolar (qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar), se configuran o no, como facilitadores del aprendizaje y el rendimiento de todo el alumnado tal y como están concebidos y concretados en la actualidad, si contribuyen o, por el contrario, debilitan los esfuerzos por construir un sistema donde no se entienda equidad sin calidad.

2.3. El Index debe utilizarse siguiendo todos los pasos que “marca”

El *Index*, lejos de “marcar” una trayectoria inamovible que todos los centros deban seguir, es un documento flexible y abierto encaminado a ayudar a cada centro a dar sus propios pasos para emprender procesos de mejora. No ofrece unos “pasos” preestablecidos y cerrados pues, cada centro, en el marco de su contexto y en colaboración con su comunidad debe buscar qué se debe cambiar y cómo hacerlo (Booth, Nes y Strømstad, 2003). Como señala Slee (2012, p.221), “[el] reconocimiento de la especificidad contextual debe ser obligatorio”.

2.4. Para utilizar correctamente el Index hay que revisar todas las dimensiones con sus correspondientes secciones, indicadores y preguntas

La idea no es analizar todos y cada uno de los indicadores y preguntas antes de “ponerse en marcha”. Eso puede ser un proceso demasiado largo y abrumador, o puede generar la sensación de tener tantas barreras a las que hacer frente que “nos paralice”, antes de pensar qué es prioritario y cómo lo vamos a hacer. El *Index* debe utilizarse como si fuese una “guía” para visitar una ciudad o un país, ya que permite seleccionar aquellos lugares que en un momento determinado se “desea visitar”, dejando abierta la posibilidad de “volver en otra ocasión para explorar nuevos lugares”. De hecho, puede que en un centro solo se encuentre útil una parte del *Index*, o incluso un solo indicador o una única pregunta para iniciar un proceso cíclico de investigación-acción (reflexión y diálogo, búsqueda de evidencias, introducción de cambios). En relación con este último aspecto, veamos a qué nos referimos con “proceso cíclico de investigación-acción”.

Independientemente de la dimensión, sección, indicador o pregunta de la que se parta, como orientación para iniciar y mantener los procesos de revisión y mejora en los centros se propone, como hemos mencionado, el desarrollo de un proceso cíclico estructurado en torno a cinco fases (ver figura 1). Las tareas vinculadas a cada fase no deben entenderse como una secuencia temporal cerrada de pasos a seguir, sino más bien como criterios o sugerencias de acciones a llevar a cabo de forma flexible. Desde este

planteamiento, a continuación mostramos las fases y algunas de las principales tareas vinculadas a las mismas:

- ✓ Fase 1 (“Comenzando”): ponerse en marcha, constituir un grupo de planificación que incorpore a representantes de los diferentes colectivos, tratando de reflejar la realidad del centro, encontrar los apoyos o “amigos críticos” (Escudero, 2009) que nos ayuden, trabajar de una forma inclusiva, asegurarse de que todos los miembros se “ponen en situación”, llevar a cabo un registro de todo lo que se hace, revisar los indicadores y preguntas del *Index* que nos ayudarán a buscar evidencias y promover la reflexión, facilitar la participación de los diferentes miembros del grupo en espacios para dialogar sobre los valores, desarrollar un lenguaje común (qué entendemos por inclusión, barreras, recursos y apoyos para la diversidad, etc.), revisar qué está contribuyendo a introducir cambios y mejoras en el centro en ese momento, valorar la posibilidad de integrar los diferentes proyectos o iniciativas que se están llevando a cabo en el mismo y, por último, identificar y hacer frente a las barreras que puedan limitar la utilización del *Index*.
- ✓ Fase 2 (“Descubriendo juntos”): informar, sensibilizar, motivar a la comunidad educativa sobre el *Index*, crear espacios para explorar las ideas del equipo educativo y de los miembros del Consejo Escolar, de los estudiantes y los padres o tutores, así como de diferentes miembros de la comunidad local, identificar y negociar las prioridades de mejora con el fin de elaborar un plan en esta dirección, integrar las consultas a los diferentes colectivos en la dinámica diaria. En relación con este último aspecto, un objetivo importante, cuando el primer ciclo de consultas haya finalizado, deberá ser tratar de asegurar la sostenibilidad del proceso de participación de toda la comunidad educativa en la planificación de las mejoras.
- ✓ Fase 3 (“Elaborando un Plan”): delimitar las prioridades de mejora y realizar una planificación de las mismas a partir de las evidencias obtenidas en las fases anteriores, que se recogerá en un documento de uso común. En este plan de mejora será necesario concretar las prioridades identificadas en las diferentes dimensiones y secciones analizadas. Las prioridades deberán ser negociadas y consensuadas con los diferentes miembros de la comunidad escolar. Además, para realizar esta concreción se deberán tener en cuenta las ya recogidas en el plan de mejora escolar existente de forma previa pues, como se insiste en el *Index*, todos los proyectos y planes del centro deben contribuir a su desarrollo inclusivo. En este plan y en cada prioridad finalmente acordada, se deberá hacer constar qué se hará, la temporalización, los recursos necesarios, las responsabilidades que deberán asumir cada uno de los implicados, su repercusión en términos de formación del profesorado, así como los indicadores de evaluación.
- ✓ Fase 4 (“Pasando a la acción”): poner en marcha las acciones propuestas para responder a las prioridades y facilitar su mantenimiento, pues para la construcción de culturas más inclusivas se requieren actividades que deben ser continuas. Para mantener ese compromiso hay que implicar de forma activa en la puesta en marcha de los cambios al profesorado, equipos directivos, estudiantes, familias, miembros del consejo escolar... Como insistiremos más

adelante, las resistencias y dilemas formarán parte del este proceso (Norwich, 2008) y el diálogo igualitario entre todos los implicados (Flecha, 2009) será estratégico para facilitar la introducción y el mantenimiento de estas mejoras.

- ✓ Fase 5 (“Revisando los avances”): revisar y celebrar los progresos, lo que supone, por ejemplo, registrar los ajustes en los planes de mejora, evaluar lo logrado, elaborar un informe de avances que puede hacerse público para toda la comunidad educativa, informar de forma periódica a los diferentes miembros de la misma de los progresos, continuar “escuchando” en especial a los que tiene menos oportunidades de que sus voces sean oídas, si es posible compartir los avances con otros centros, crear espacios para que los diferentes colectivos puedan intercambiar sus experiencias, etc. Además, como tarea imprescindible, el grupo de planificación deberá reflexionar sobre el trabajo llevado a cabo (cómo se pueden utilizar los materiales para que realmente contribuyan a introducir mejoras en el centro, composición y funcionamiento del grupo de planificación, cómo se han realizado las tareas previstas, el éxito a la hora de compartir responsabilidades, la coordinación con otros grupos, cómo se han implementado las mejoras, para qué ha servido y qué se ha logrado, etc.). Finalmente, sería necesario considerar los próximos pasos a dar lo que, en realidad, supondría comenzar el proceso (según el centro podría ser el inicio de la Fase 2).

No olvidemos que la finalidad última de todo este proceso es facilitar la introducción de acciones específicas sostenibles que promuevan la inclusión (Foreman, 2011).

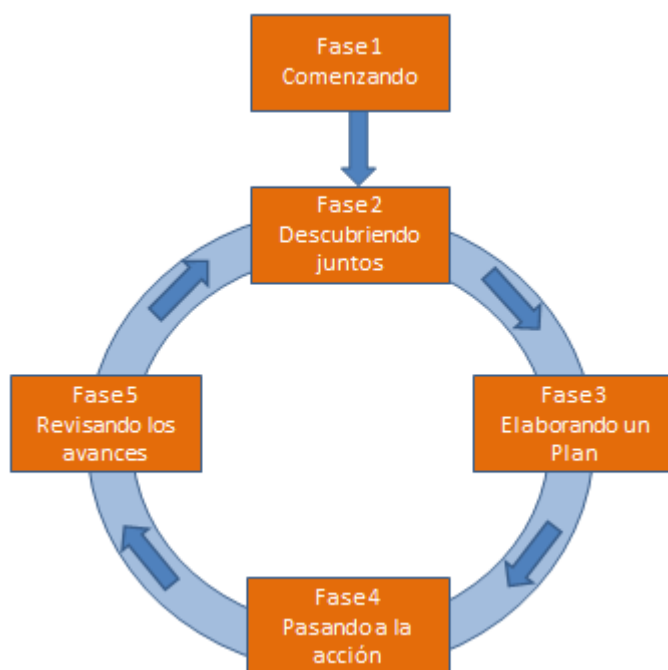


Figura 1. Planificación para la utilización del Index
Fuente: Recuperado de Booth y Ainscow (2011, p.52).

2.5. El Index “es la única herramienta” para ayudar a los centros a iniciar y sostener procesos de mejora

El *Index* es una “herramienta” más entre otras que, en los últimos años, se han desarrollado con finalidades semejantes. Lo relevante, en todos los casos, no es la “guía” que se quiera usar, sino la actitud de indagación, reflexión y voluntad de mejora de las culturas, políticas y prácticas escolares para que unas y otras reflejen los grandes valores y principios inclusivos.

En efecto, los centros, utilizando diferentes instrumentos y estrategias, ponen en marcha iniciativas con diferentes temáticas, pero compartiendo valores como los que fundamentan el *Index*. Iniciativas que, con diferentes nombres (por ejemplo, en España, Comunidades de Aprendizaje -<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>-) están contribuyendo a la transformación de los centros educativos para responder a todos los alumnos y alumnas con equidad, a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reduciendo, por tanto, la exclusión, dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005). El conocimiento, difusión y coordinación entre estas iniciativas puede contribuir, sin duda, a la construcción de un marco de actuación que sirva de creación de alianzas, inspiración, aliciente u orientación a aquellos comprometidos con una educación de calidad y equidad, como hemos insistido anteriormente.

2. ¿Por Qué son Importantes los Valores en el Index?

Las principales novedades de esta nueva versión, que como hemos señalado no solo se ha revisado, sino también ampliado, se sitúan en dos aspectos. En primer lugar, en el refuerzo del marco de valores que fundamenta la propia concepción de educación inclusiva y, por otro, en la reformulación de una de las secciones, aunque en diferentes indicadores y preguntas también se han introducido cambios. Veamos con algo más de detenimiento estas dos aportaciones.

Respecto a su aportación a la hora de concretar aspectos fundamentales de la inclusión, en la línea de su consideración como el “proceso de llevar a la acción los valores que la fundamentan”, en esta edición se ha hecho explícito un marco de valores para sostener la educación inclusiva.

Ciertamente, avanzar hacia centros y aulas inclusivas no es en absoluto sencillo, de hecho, lo que reconocemos más bien es su naturaleza dilemática (Norwich, 2008). Pero hemos aprendido qué condiciones facilitan no solo la puesta en marcha, sino también el mantenimiento de estos procesos de innovación que, por definición, deben asumirse como constantes (Ainscow y West, 2008). Las condiciones más importantes no son del dominio técnico, ni relacionadas con medios materiales, incentivos económicos o condiciones laborales (siendo todas ellas importantes y necesarias), sino éticas y relativas a valores (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013). Los valores y los principios éticos del profesorado le permitirán, en gran medida, avanzar y mantenerse firme a pesar de las difíciles circunstancias en las que habitualmente se desarrolla su tarea docente (Escudero, 2006; Furman, 2004). Los valores son una guía para caminar “con acción” hacia la inclusión, nos impulsan hacia delante, nos dan un sentido de dirección y definen nuestro destino. Evidentemente determinadas concepciones y valores no solo mantienen culturas, políticas y prácticas escolares hacia la escolarización inclusiva, sino que

también se ven influidas por todas ellas, lo que nos habla de la interdependencia entre la construcción individual de las mismas y los factores contextuales de distinto tipo que configuran lo que se ha venido en llamar “ecología de la equidad” (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012). Es necesario complementar el esfuerzo que se realiza dentro de los centros educativos para emprender procesos de mejora que garanticen una educación de calidad para todos los estudiantes, con otros que deben ir dirigidos a establecer redes de apoyo entre escuelas, así como lazos con las comunidades en la que se encuentra cada centro. El trabajo llevado a cabo en los centros deben estar, a su vez, imbricado en desarrollos de carácter local encaminados a construir un sistema educativo más equitativo, lo que se constituirá en sí mismo en una estrategia más eficaz y sostenible para hacer frente a desigualdades sociales amplias (Simón y Echeita, 2013). Como insisten Murillo y Krichesky (2015), la finalidad última de los procesos de cambio escolar debe ser la consecución de una sociedad más justa.

En definitiva, la educación inclusiva no es una innovación educativa sin más, es una cuestión de valores, un ámbito en el que los desacuerdos también son frecuentes.

...cada vez más he destacado una visión de la inclusión como un enfoque de principios respecto a la educación y la sociedad, como la tarea de convertir valores específicos en acciones. Si las acciones que fomentan la inclusión no están relacionadas con valores muy enraizados es posible que representen una moda o sean la representación de un ánimo de mostrar conformidad. (Booth, 2006, p. 213)

Por ello, hacer explícitos, compartir los valores y analizar hasta qué punto nuestras acciones son coherentes o reflejas esos valores, poniendo en marcha procesos para acortar esa distancia es, en esencia, el proceso de trabajo colaborativo al que se nos invita desde el *Index*.

No podemos adoptar un comportamiento correcto en la educación sin comprender, en cierto modo, los valores de los que nacen nuestras acciones. Por lo tanto, el desarrollo de la inclusión nos implica a nosotros mismos a la hora de hacer explícitos los valores que subyacen a la inclusión de la mejor manera posible. (Booth, 2006, p. 212)

Veamos de qué valores estamos hablando. El marco de valores propuesto diferencia entre aquellos que hacen más hincapié en las “estructuras” (igualdad, derechos, participación, comunidad y sostenibilidad), de los que tienen que ver con las “relaciones entre las personas” (respeto a la diversidad, no-violencia, confianza, compasión, honestidad y valor). Un tercer grupo se vincula a la tarea de “alimentar” el “espíritu humano” (alegría, amor, esperanza/optimismo y belleza). En todo caso, todos estos valores están interrelacionados y, unos y otros, afectan en algún grado a las estructuras, se refieren a las relaciones y tienen una conexión “espiritual”. En la figura 2 se muestran cómo estos valores pueden considerarse como un poliedro de significados interconectados.

Según Booth y Ainscow (2011), de todos estos valores hay cinco que pueden contribuir de una forma especial a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas: igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad. El resto son importantes en la medida que resaltan qué tipo de educación queremos. “¿Qué sería de la educación, por ejemplo, sin confianza, honestidad, coraje, o compasión? ¿Qué ocurriría si no hubiese alegría, amor, esperanza o belleza?” (p. 21). En el siguiente apartado abordaremos la segunda gran aportación de esta nueva edición en la que se ha tratado de reflejar esta preocupación.

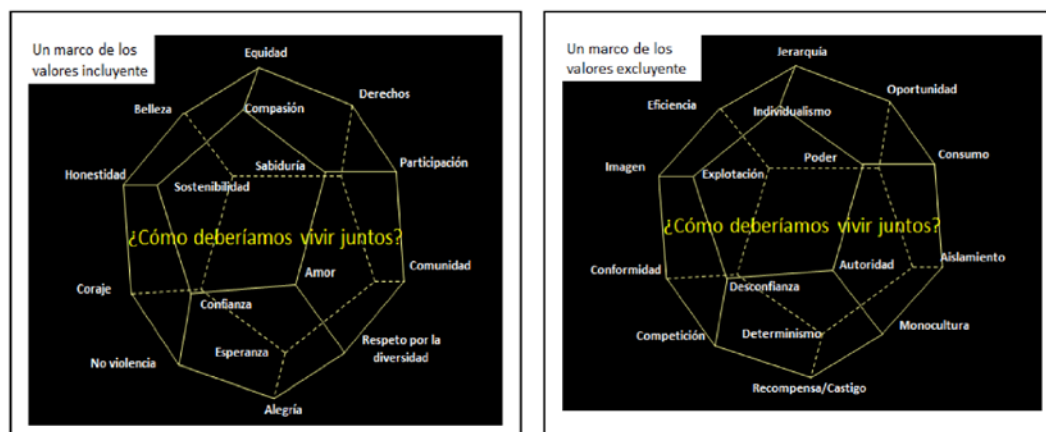


Figura 2. Marco de valores incluyente y excluyente

Fuente: Recuperado de <http://www.indexforinclusion.org/avaluesframework.php>.

3. La Inclusión como una Cuestión Transversal y no Puntual en los Procesos de Mejora Escolar

Piense un momento en lo siguiente: ¿en cuántos proyectos de innovación ha participado o incluso promovido y que, reconociendo los implicados los buenos resultados obtenidos y el éxito de la iniciativa, la misma no pasó de ser una experiencia puntual sin continuidad o con poca trascendencia para futuros proyectos? De la misma forma, podemos recordar proyectos que desaparecen, cuando la persona que los ha promovido los abandona o se va.

Para que realmente podamos hablar de cambio y mejora en los centros educativos, las decisiones e iniciativas que se pongan en marcha deben promoverse desde un marco común y compartido en el que las mismas tenga sentido. Es importante, entre otras cosas, cuidar lo que Murillo y Krichesky (2012) denominan “institucionalización”, que implica construir una cultura escolar orientada hacia el cambio y la mejora permanente, aspecto sobre el que, de una u otra forma, se insiste en el *Index*.

Si bien este no es el lugar para profundizar en este aspecto, sí queríamos resaltarlo para promover la reflexión en torno a lo que hacemos cuando, desde el centro, delimitamos qué contenidos del currículo vamos a trabajar y cómo lo haremos. ¿Qué sentido estamos dando a los contenidos que trabajamos? ¿Para qué esos contenidos?

Como se recoge en el *Index*, si los valores tienen que ver con cómo deberíamos vivir juntos, entonces el currículum tiene que ver con lo que debemos aprender para vivir bien así.

Un objetivo fundamental de la educación es preparar a los estudiantes y a los jóvenes para modos de vida sostenibles, dentro de comunidades y entornos sostenibles de manera local y global. El compromiso con los valores inclusivos implica un compromiso con el bienestar de las generaciones futuras. El debate sobre la inclusión siempre contiene la pregunta “¿inclusión en qué?”. Los centros escolares que se desarrollan inclusivamente son lugares que fomentan un desarrollo sostenible a través del aprendizaje y la participación de todos y la reducción de la exclusión y la discriminación... Los centros escolares con un desarrollo inclusivo tienen que ser conscientes de la importancia de mantener un entorno natural dentro del centro escolar y más allá. (Booth y Ainscow, 2011, p. 24)

En la edición anterior del *Index* había un importante vacío en relación con este aspecto tan central. En esta tercera se presenta una nueva sección con sugerencias sobre el curriculum, con la pretensión de que sirva para promover el diálogo sobre la naturaleza de un curriculum inclusivo, sobre lo que se enseña en los centros escolares y qué se persigue con ello y cuál es el que necesitamos para este siglo.

En esta edición del *Index*, más que en las anteriores, se busca precisar las implicaciones de los valores inclusivos en todos los aspectos de las interacciones entre “culturas, políticas y prácticas” que acontecen en los centros escolares y entre los centros y sus comunidades. En este sentido el *Index* tiene indicadores que están directamente relacionados con los valores de la no-violencia y el respeto a la diversidad. Pero los argumentos para llevar a las personas hacia “una nueva relación con el medio ambiente”, si se quieren preservar los recursos para vivir, son ahora tan imprescindibles como la necesidad de evitar el racismo y otros conflictos (Echeita y Navarro, 2015).

El cambio climático parece ser una amenaza particular a nuestro modo de vida, y es una amenaza que nos afecta a todos. El cambio climático, como una cuestión de alcance mundial, es inclusivo y, por lo tanto, así debe ser su solución que, sin duda, debe comenzar por un alejamiento de las ideas que engendran daño y avanzar hacia las ideas que apoyan la equidad y la justicia. (Ballard, 2013, p. 772)

No en vano, el Plan estratégico para la diversidad biológica (2011-2020) de Naciones Unidas está tratando de promover la responsabilidad urgente y el papel que todos y cada uno de nosotros, a nivel global y local, debemos asumir en esta imperiosa tarea³.

En esta línea, también el *Index* presenta una propuesta alternativa a la estructura tradicional de materias del curriculum, centrada en ámbitos de competencia más próximos a las necesidades de una sociedad que tiene que revertir la insostenible tendencia actual en materia medioambiental y social (ver figura 3).

En esta propuesta se ofrecen una serie de grandes ámbitos para un “curriculum global” basado en los derechos y en la sostenibilidad. Estas denominaciones no son materias, pero es posible darles el mismo estatus que a las asignaturas o materias tradicionales. Se trata de preocupaciones comunes de las personas en todos los lugares del mundo. La existencia de dos flechas en la tabla pretende mostrar que, en esta propuesta, “no se desprecia “o se pretende sustituir el conocimiento específico de las materias tradicionales del curriculum (por ejemplo, la Física, la Química o la Biología), sino que lo que se quiere es hacer énfasis en la urgente necesidad de que esos saberes se integren e interrelacionen al servicio de una mejor comprensión y actuación ante los grandes desafíos del siglo XXI, el primero de los cuales es el de preservar un espacio justo para la humanidad (Echeita y Navarro, 2015).

Por ello, la segunda gran aportación de esta nueva edición tiene que ver con la reflexión en torno al curriculum escolar. En este sentido se han introducido cambios significativos en la sección correspondiente a la tarea de repensar un “Curriculum para todos”. Pero se han incorporado un conjunto de indicadores y preguntas relativas al aprendizaje de conceptos, actitudes y formas de hacer, encaminados a promover la sostenibilidad, valor que ocupa un lugar central en esta nueva edición, como hemos apuntado anteriormente.

³ <http://www.cbd.int/2011-2020/>

En esta nueva edición del *Index* se presenta una nueva sección con sugerencias sobre el currículum en la Dimensión C. Esperamos que esto sirva para promover el diálogo en el Reino Unido y en cualquier otro lugar del mundo, sobre la naturaleza de un currículum inclusivo, sobre lo que se enseña en los centros escolares y por qué, y sobre cuál sería un currículum apropiado para el siglo XXI. Vemos como algo urgente la necesidad de cambiar la forma en que se estructura el conocimiento y las competencias a aprender en los centros escolares si la educación tiene que ser parte de la solución (¡y no una parte más del problema!), frente a la presión de los problemas sociales y medioambientales de carácter nacional y global. (Booth y Ainscow, 2011, p.34)

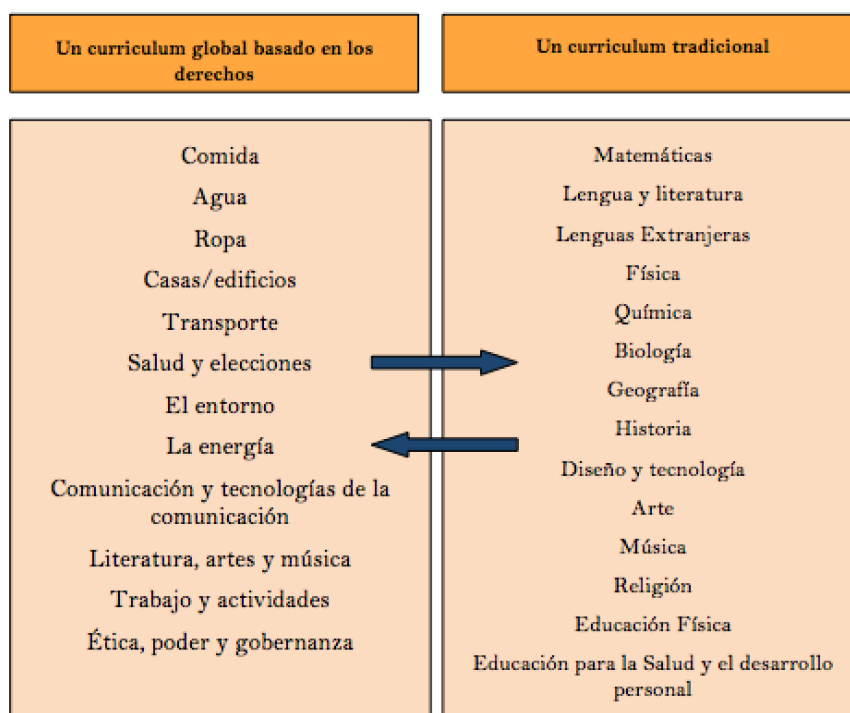


Figura 3. Comparando ámbitos o materias del currículum
Fuente: Recuperado de Booth y Ainscow (2011, p.36).

La revisión del currículum se articula, como se muestra en la tabla 1, a través de los indicadores y preguntas de la Dimensión C (correspondiente a “Desarrollar prácticas inclusivas”), y el relativo a la sostenibilidad en la sección 1: “Construyendo un currículum” para todos. En la tabla 2 se muestran los indicadores que conforman esta “nueva” sección.

Tabla 1. Dimensiones del *Index*

DIMENSIÓN A. CREANDO CULTURAS INCLUSIVAS	
Sección A.1.	Construyendo comunidad
Sección A.2.	Estableciendo valores inclusivos
DIMENSIÓN B. ESTABLECIENDO POLÍTICAS INCLUSIVAS	
Sección B.1.	Desarrollando un centro escolar para todos
Sección B.2.	Organizando el apoyo a la diversidad
DIMENSIÓN C. DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS	
Sección C.1.	Construyendo un currículum para todos
Sección C2.	Orquestando el aprendizaje

Fuente: Recuperado de Booth y Ainscow (2011, p.13).

En esta versión, como en las anteriores, para facilitar la revisión de cada indicador, el significado de cada uno de ellos se concreta a través de una propuesta de preguntas (cada centro puede utilizarlas como quiera, seleccionando algunas de las propuestas o planteando otras que considere relevantes). A modo de ejemplo, en la tabla 3 se muestra una pequeña parte de las preguntas del indicador C1.8.

Tabla 2. Indicadores de la sección Construyendo un curriculum inclusivo

DIMENSIÓN C: DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS
C1: Construyendo un curriculum para todos
1. Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.
2. Los estudiantes investigan la importancia del agua.
3. Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.
4. Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.
5. Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.
6. Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.
7. Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.
8. Los estudiantes estudian la vida en la tierra.
9. Estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.
10. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.
11. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.
12. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.
13. Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y el gobierno.

Fuente: Recuperado de Booth y Ainscow(2011, p.37).

Son muchas las voces que, desde diferentes lugares, coinciden en la dirección que debemos seguir, así como los retos a los que nos debemos enfrentar, si realmente queremos comprometernos con la difícil tarea de construir entornos más inclusivos como antesala de una sociedad también más inclusiva (Blanco, 2010). Como señalan Slee (2012) o Ballard (2013), el cambio de las prácticas de exclusión a las de inclusión implican un cambio en nuestra perspectiva, en nuestras ideas acerca de en qué clase de mundo queremos vivir. Cómo actuamos refleja nuestras ideas acerca de cómo entendemos el mundo (así, por ejemplo, el cambio climático es una amenaza a nuestra idea de cómo queremos vivir y es algo que nos implica a todos), sobre a quiénes escuchamos o prestamos atención y a quiénes ignoramos y sobre cómo están organizadas nuestras instituciones (Ballard, 2013). Por su parte, Slee (2012) nos ofrece un plan de acción para enmarcar la tarea educativa y las acciones que nos pueden acercar a esa meta. Es lo que se recoge en la tabla 4.

Quisiéramos volver a insistir en que sea con el *Index* o con otros instrumentos, debemos “ponernos en marcha” asumiendo, como señalan los autores anteriores, el riesgo y el error como elementos fundamentales de la innovación y el aprendizaje. En todo caso, no nos cabe duda de que el *Index* puede ser una ayuda de gran valor para facilitar este proceso y para ayudarnos a salir de “nuestras zonas de confort” (Ainscow y West, 2008), que tan flaco servicio hacen a la meta de una educación más inclusiva en pos de una sociedad con mayor justicia social y equidad.

Tabla 3. Preguntas relacionadas con la mejora de la biodiversidad de la sección C.1.8. “Los estudiantes estudian la vida en la tierra”.

MEJORANDO LA BIODIVERSIDAD
¿Los estudiantes investigan los esfuerzos de conservación de animales y plantas en su país y en todo el mundo?
¿El centro escolar elabora un plan para incrementar la biodiversidad de su entorno?
¿Los adultos y los estudiantes aprenden sobre distintas formas de promover la vida salvaje compaginándola con el cultivo de la tierra?
¿Los estudiantes investigan la forma en que el número de peces y animales puede ser restaurado aplicando restricciones en la pesca y en la caza?
¿Los estudiantes examinan en qué medida los zoológicos pueden contribuir a la conservación de las especies?
¿Los estudiantes exploran el grado en que se reduce la pérdida de hábitats para los animales y las plantas?
¿Los estudiantes consideran cómo pueden cambiarse los métodos de cultivo con el fin de revertir la reducción de la biodiversidad?
¿Los estudiantes aprenden sobre la reintroducción de especies nativas en los hábitats que anteriormente ocupaban?
¿Los adultos y estudiantes aprenden cómo se pueden recuperar las tierras degradadas...?

Fuente: Recuperado y adaptado de Booth y Ainscow (2011, p.144).

Tabla 4. Plan de acción: “la tarea educativa”

ELEMENTOS	ACCIONES
Establecer unos valores y objetivos educativos que se incluyan en el curriculum, la pedagogía, la evaluación y la organización escolar.	Estimular el diálogo profesional y comunitario acerca de la finalidad y la forma de una educación inclusiva-un aprendizaje en democracia.
Establecer auténticas comunidades de aprendizaje	Construir los conocimientos, la confianza en sí mismo y el liderazgo intelectual del docente.
Instar al liderazgo intelectual como función del educador crítico.	Restablecer la diferencia y la diversidad en las escuelas –reconocer las siluetas.
Considerar los requisitos curriculares, pedagógicos y de evaluación para una educación democrática que promueva la participación cívica y la comprensión crítica.	Reducir la confianza en las necesidades educativas especiales a medida que se acelera la reforma global de la educación.
Formación del profesorado para una educación democrática.	Construir una cultura de desarrollo profesional continuo.
Aulas para un aprendizaje innovador para todos.	Establecer un sistema de conversaciones y toma de decisiones educativas que incluyan la comunidad, en vez de excluirla.
Comprender el equilibrio entre “impartición” y “medida”.	Restablecer el riesgo y el error como elementos fundamentales de la innovación y el aprendizaje.
Educación para vivir en el mundo y cambiarlo.	

Fuente: Recuperado de Slee (2012, pp. 239-240).

Referencias

- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid. Narcea.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213.
- Ballard, K. (2013). Thinking in another way: ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 762-775.
- 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 Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves*

- para avanzar. *VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (2ª ed.). Manchester: CSIE.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). Bristol: CSIE.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Nes, K. y Strømstad, M. (Eds.). (2003). *Developing Inclusive teacher Education*. Londres: Routledge.
- Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-153.
- Echeita, G. y Navarro, D. (2015). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*, 46, 141-162.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Eds.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-357). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G., Simón, C. Sandoval, M. y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma.
- Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-42.
- Escudero, J.M. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *Compartim. Revista de Formació del Profesorat*, 4, 1-4.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.
- Foreman, P. (2011). *Inclusion in action* (3ª ed.). Melbourne: Thompson.
- Furman, G.C. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215-235.
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education. A framework for promoting inclusion*. Londres: Routledge.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2012). El proceso del cambio escolar. una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.
- Puig Rovira, J.M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012) *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.

- Sandoval, M. (2011) Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125.
- Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.