

INCLUSIÓN EDUCATIVA

Gerardo Echeita Sarrionandia y Cynthia Duk Homad

La *Inclusión Educativa*, es hoy una aspiración de todos los sistemas educativos de Iberoamérica y no podría ser de otra manera si aspiramos a que la educación, realmente, contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias.

La preocupación por la Inclusión en Iberoamérica, surge como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos, a pesar de los significativos esfuerzos que han invertido para incrementar la calidad y equidad de la educación, objetivo principal de las reformas educativas de la región.

Si bien la educación no es la única llave para cambiar este estado de situación, debiera disponer de todos los medios a su alcance para evitar que las desigualdades aumenten o se profundicen, como consecuencia de las deficiencias y limitaciones de la propia educación. En este sentido, los sistemas educativos debieran doblar los esfuerzos para equiparar las oportunidades de los alumnos más vulnerables y generar mejores condiciones de aprendizaje que les ayuden a compensar sus diferencias de entrada.

Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que *todos* los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, *acceso* a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de *calidad* con *igualdad de oportunidades*. Son, justamente, esos tres elementos los que definen la inclusión educativa o educación inclusiva. Podríamos decir entonces, que la inclusión educativa es consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitiva, un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho, implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa. Avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación, de una buena educación. Por otra parte, siguiendo la misma lógica, no podría haber calidad sin inclusión, ya que si la calidad es para todos, un indicador o factor de calidad debiera ser la inclusión. Esto nos lleva a plantear, que las escuelas de calidad por definición debieran ser inclusivas. En la práctica el foco de la inclusión es el desarrollo de escuelas inclusivas, que acojan a todos los niños y den respuesta a la diversidad de necesidades educativas y características que éstos presentan.

En este *Monográfico* presentamos una variada gama de 14 artículos que, en su conjunto, aportan distintas perspectivas al conocimiento y discusión en torno a la inclusión educativa. Se incluyen trabajos básicamente teóricos y que aportan elementos para el análisis y la reflexión, pero también experiencias prácticas que pueden resultar ilustrativas, además de algunos estudios empíricos.

La selección y organización de los textos, responde al objetivo de ahondar en el significado de algunas facetas de la inclusión educativa. Antes de anticipar una breve presentación de cada uno de

ellos, quisiéramos destacar, algunas consideraciones previas que nos parecen importantes. La primera y más evidente es que, al tenor de la complejidad y multidimensionalidad del constructo “*inclusión educativa*”, habrían cabido múltiples propuestas o enfoques distintos al que nosotros hemos adoptado para seleccionar los trabajos que finalmente componen este volumen y que, por ello, habrían requerido de la participación de otros autores. Si bien es cierto que esta Revista es muy versátil a la hora de dar cabida a un número amplio de trabajos y autores, que por propio merecimiento hubieran tenido indiscutible cabida en un monográfico dedicado a la inclusión educativa, no era posible pretender abarcarlo todo de una vez. Por otra parte, es importante señalar que en anteriores números de REICE pueden encontrarse artículos de reconocidos autores que junto con aportar al conocimiento en materia de inclusión, pueden contribuir a ampliar, aún más, las *miradas* que se presentan en este número. En particular, puede resultar de especial interés y valor para la temática abordada en este monográfico, el trabajo de Rosa Blanco, Directora (a.i) de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO en Santiago de Chile, titulado “*La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*” (Nº 3, Vol. 4 2006). Otros análisis y textos relacionados con el tema que nos ocupa, pueden encontrarse en REICE Nº 2 (Vol.3) sobre *Equidad en Educación*, en el Nº 3 (Vol.5) sobre *Educación de Calidad*, así como en el Nº 4 (Vol.5) sobre *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*.

Tratándose, por otra parte, de un Revista Iberoamericana en la que tienen cabida trabajos procedentes de contextos nacionales muy diferentes entre sí, nos parece importante explicitar el criterio con el cual se han seleccionado y desde el cual quisiéramos que se lleve a cabo el análisis que los distintos trabajos puedan suscitar. Dicho criterio no es otro que el adoptado por Booth y Ainscow (1998) para quienes mucha de la investigación comparada en educación en el ámbito internacional resulta muy poco satisfactoria y útil porque, con suma frecuencia, tiende a la sobresimplificación de los procesos y las prácticas educativas, al tiempo que tienden a presentarnos la realidad de cada país como si fuera algo unitario y común, obviando los conflictos de intereses y puntos de vista que existen en todos ellos. De ahí que en su trabajo - como también pretendemos nosotros con la selección de textos en este Monográfico -, huyan de presentar los distintos casos estudiados como modelos de “*buenas prácticas*” que pudieran ser trasladadas de un lugar a otro, sin prestar suficiente atención al significado que tienen en los lugares de origen, ni a las claves contextuales en las que han surgido. Por otra parte, cuando se señala algo como “bueno” también se traza una línea invisible que deja al otro lado prácticas “menos buenas o malas”, lo que, lejos de ayudar puede restar motivación y energía para emprender y mantener los procesos de cambio y mejora que se requieren para progresar en la dirección de una educación más inclusiva.

Compartimos con ellos, que lo más valioso de los estudios comparados, a la hora de promover nuevas prácticas, está en la posibilidad de que conocer prácticas y contextos no habituales, resulte *instructivo*, esto es, nos sirva de estímulo para reconsiderar o “repensar” los esquemas y las prácticas que habitualmente desarrollamos en nuestro propio país o contexto escolar. Es algo muy próximo a lo que ocurre cuando uno enseña su ciudad a un visitante extranjero; te obliga a tratar de ponerte en su *perspectiva*, en su punto de vista, sus conocimientos y sus valores, de forma que lugares, rutinas, conceptos, hechos o valores que se dan “*por supuestos*” para quien conoce el lugar, deben ser reconsiderados y explicitados y, por eso mismo, se tornan también claros para el lugareño.

El lector verá utilizado varias veces el término “*perspectiva*” en los textos seleccionados, concepto con el cual Booth y Ainscow (1998) ponen de relieve las diferentes formas de ver la inclusión y la exclusión entre países y dentro de cada país, así como los sistemas de valores con los

que están conectados. Ellos entienden por “*perspectiva*”, el constructo que nos ayuda a explicar un hecho, como podría ser, por ejemplo, las dificultades que experimentan algunos alumnos para aprender, resaltando del mismo, **qué vemos** (y por lo tanto, también qué dejamos de ver o considerar), **cómo lo interpretamos** y en consecuencia cómo **actuamos al respecto**. Las perspectivas ponen de manifiesto, en último término, el conjunto de concepciones y teorías implícitas que tenemos sobre un determinado hecho o proceso social (Pozo, 2006).

Entre las distintas perspectivas posibles en relación con el alumnado más vulnerable, se podrían haber elegido varias. La del género, toda vez que las niñas, en muchos países, están más expuestas que los varones a las dinámicas de discriminación y exclusión. También podría ser la de aquellos alumnos o alumnas que configuran esa imprecisa pero extensa categoría que suele denominarse de “fracaso escolar”. Podría ser la perspectiva de los alumnos pertenecientes a los pueblos originarios de América Latina. Como sabemos, en muchos países siguen persistiendo altos porcentajes de niños y niñas indígenas que sufren las consecuencias de la exclusión, o experimentan barreras al aprendizaje y la participación, debido a que la escuela no tiene en cuenta su propia cultura y lengua de origen. En esta misma línea, guardando las diferencias, podría haber sido la perspectiva de los que son hijos de inmigrantes en países como España, cuyo porcentaje se ha elevado ya al 10% de la población escolar, tras una trepidante escalada en los últimos 10 años. Nosotros, por nuestra propia experiencia y conocimiento hemos privilegiado, sobre todo, la de los alumnos y alumnas con discapacidad y considerados generalmente como *alumnado con necesidades educativas especiales*. Pero lo hacemos no con la intención de profundizar en el conocimiento de esta realidad en sí misma, sino porque creemos junto con otros (Peter, Johnstone y Ferguson, 2005), que comprender el significado de la discapacidad y sus implicancias en nuestras sociedades es una de las claves, *una lente* muy adecuada, para interpretar la naturaleza de la relación entre diversidad, diferencia y desigualdad, tanto en el plano social como educativo (Echeita, Parrilla y Carbonell, 2008).

Podríamos decir, por tanto, que a lo que aspiramos con la selección de textos de este Monográfico es dar a conocer distintas *perspectivas* en torno a los procesos de inclusión y exclusión educativa, con el propósito de estimular en el lector la reflexión sobre las propias concepciones y prácticas y, en conjunto, ampliar nuestra comprensión sobre unos procesos complejos y cambiantes que, sin duda alguna, representan uno de los mayores retos para los sistemas educativos del mundo entero, toda vez que ponen de manifiesto, en mayor o menor grado según cada realidad, nuestras propias barreras personales (valores, representaciones, actitudes...), así como las barreras y deficiencias del sistema en su conjunto (organizativas, curriculares, formativas, metodológicas...)

Con estas premisas y consideraciones, y con la finalidad de facilitar la lectura, hemos estructurado la revista dando un ordenamiento lógico a los distintos textos, de modo de cautelar cierta coherencia entre los contenidos. En el primer bloque “**Inclusión Educativa. Un Concepto y una Práctica Poliédrica**”, los primeros dos textos que presentamos, aportan una discusión y reflexión en torno al binomio inclusión/exclusión y su conceptualización desde una perspectiva multidimensional. El trabajo de Gerardo Echeita, profesor e investigador de la Universidad Autónoma de Madrid, titulado “*Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto*”, se adentra, precisamente, en la tarea de explicitar las distintas facetas, lecturas o perspectivas desde la que cabría analizar los procesos de inclusión educativa, visto todo ello, en correlato con los procesos de exclusión educativa y social. El trabajo de Mariano Naradowski, Ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, sobre *La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans*, profundiza sobre el espacio para una enseñanza inclusiva en el marco de las funciones homogeneizantes de la

educación escolar y articula su análisis sobre la inclusión educativa alrededor de dos conceptos clave en la sociología de la educación: *redistribución y reconocimiento*.

En un segundo bloque, **“Políticas Educativas de Inclusión. De lo Macro a lo Micro y Vuelta a Empezar”**, hemos incluido aquellos artículos que aportan, en primer lugar, algunos ejemplos instructivos de *políticas institucionales orientadas por la inclusión*. El caso de algunas provincias de Canadá, como la de New Brunswick es, en buena medida, paradigmático del enfoque sistémico y global que han de adoptar las políticas de inclusión, en tanto que tocan y traspasan todos los elementos nucleares de la acción educativa. El texto de Odet Moliner, profesora de la Universidad Jaume I en Castellón (España), *Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense*, fruto de su estancia formativa en esas tierras, resulta extremadamente útil para hacerse una idea cabal de lo que esta visión sistémica quiere decir. Le siguen otros dos trabajos de personas que han tenido o tienen responsabilidades directas en la planeación, desarrollo y evaluación de políticas educativas inclusivas, en dos contextos nacionales bien distintos, pero partiendo en ambos casos desde la organización de la “educación especial”. El primero es de Carlos Ruiz del País Vasco en España. Su trabajo *Retos de la inclusión educativa en los próximos años en la Comunidad Autónoma del País vasco* nos presenta, sobre todo, una mirada evaluativa sintética que abarca más de veinticinco años de iniciativas. Las *sombras* de un proceso en el que se han invertido, por otra parte, muchos recursos públicos, son útiles para apreciar que la raíz de la inclusión no está sólo en la cantidad de recursos puestos en el sistema, así como que los retos que deben afrontarse en adelante, tienen que ver con la capacidad global de los centros escolares para hacer frente a una enseñanza donde calidad y equidad sean caras de una misma moneda.

Desde la provincia de La Pampa, en Argentina, Silvia Bersanelli, ex Directora Provincial de Educación Inclusiva, nos presenta a través de su trabajo *La gestión pública para una educación inclusiva*, las razones y los lineamientos principales de una nueva política institucional que partiendo desde la estructura existente en la provincia sobre “educación especial” busca ir aproximándose a planteamientos más inclusivos. En este sentido su trabajo nos permite apreciar, entre otras consideraciones, que las grandes conquistas están hechas de pequeños cambios y logros que hay que ir consiguiendo con voluntad y perseverancia.

Como ya hemos señalado, en este Monográfico la perspectiva de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales por condiciones de discapacidad, ha sido un eje vertebrador del mismo, habida cuenta de que estos alumnos y alumnas siguen siendo en muchas partes, entre aquellos más vulnerables, los que en mayor medida experimentan diferentes formas de discriminación y exclusión. Las políticas educativas hacia la inclusión tienen, por lo tanto, que tener muy presente esta situación y los Estados adoptar todas las medidas necesarias para que se resguarden los derechos de estas personas. El último artículo de este bloque es, justamente, un ejemplo de las políticas y procedimientos que han explorado algunos países para determinar los apoyos y recursos adicionales que es preciso proveerle a determinados estudiantes, a objeto de equiparar sus oportunidades, de modo que estén en mejores condiciones de aprovechar las experiencias de aprendizaje que le ofrece la escuela. La experiencia del Reino Unido, resulta particularmente interesante por el desarrollo de un sistema de detección e intervención oportuna, desde la propia escuela, como forma de prevención de las dificultades en el aprendizaje que cualquier niño o niña puede presentar en su proceso escolar. El Profesor Seamus Hegarty, director durante muchos años de la Fundación Nacional de Investigación Educativa (NFER) del Reino Unido y consultor internacional en el ámbito de la inclusión y las

necesidades educativas especiales, describe la experiencia de Inglaterra, en el texto titulado, *Identificación y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales en Inglaterra*.

En el tercer bloque, “*Centros y Aulas Inclusivas. Condiciones para la Mejora. Grupos Vulnerables*”, hemos considerado dos trabajos que permiten una aproximación a las condiciones y factores escolares que promueven el *viaje de la mejora* hacia culturas escolares más inclusivas. El primero de ellos, de la mano de la profesora María Teresa González de la Universidad de Murcia (España) *Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar*, es un exhaustivo y brillante análisis sobre la función del liderazgo en los procesos de inclusión educativa, un factor clave para el progreso hacia la inclusión en el que reiteradamente vienen incidiendo la mayoría de los estudios sobre esta cuestión. *La escuela es el centro de la mejora*, repiten desde hace tiempo los expertos en estos procesos, de ahí que resulte estratégica la figura institucional que tiene entre sus funciones crear las condiciones y favorecer las pautas culturales que permitan iniciar, sostener y evaluar los cambios organizacionales y didácticos favorecedores de la inclusión educativa.

El segundo texto, *Una escuela de Todas (las personas) para Todas (las personas)*, realizado en representación del equipo pedagógico del colegio *Escuela 2*, por Rosa Montorio y Luiso Cervellera, nos introduce en un centro educativo “de carne y hueso” situado en Valencia (España), que cubre el conjunto de las etapas educativas de la enseñanza obligatoria y que desde su creación, hace ya más de veinticinco años, ha ido gestando y consolidando auténticos y profundos valores y prácticas escolares inclusivas, aunque ellos no las hayan llamado así al principio. La crónica de sus inicios, su voluntad de asumir riesgos en coherencia con su visión educativa, sus prácticas innovadoras en la organización del centro y en las formas de enseñar para hacer posible la presencia, el aprendizaje y la participación de una amplia diversidad de alumnos y alumnas son elementos con gran capacidad para hacernos pensar y ver que “es posible” lo que anhelamos.

Como hemos comentado, la exclusión educativa tiene muchas caras o dimensiones. Algunas de ellas, por efecto de tener una prevalencia menor en la población escolar, corren el riesgo de tener un efecto doblemente negativo sobre aquellos que las vivencian. Tal es el caso de las situaciones de maltrato entre iguales por abuso de poder (Del Barrio, Martín, Almeida y Barroso, 2003) o, las que tienen que ver con el abuso o la violencia sexual al que, lamentablemente, son más vulnerables algunos alumnos o alumnas con discapacidad. El artículo de la profesora Windyz Ferreira, de la Universidad Federal de Paraíba (Brasil) *Vulnerabilidade à violência sexual no contexto da escola inclusiva: reflexão sobre a invisibilidade da pessoa como deficiência*, se adentra en esta poco explorada situación, poniéndola en relación con el papel que una escuela con orientación inclusiva debe adoptar para prevenirla y combatirla.

Por último, hemos ubicado en un cuarto bloque, aquellos trabajos vinculados a la “*Investigación y redes de apoyos en el ámbito de la Inclusión*”, con la idea de dar a conocer algunas tendencias en los procesos y modelos de investigación en curso en este ámbito que, eventualmente, pudieran ayudar a jóvenes investigadores (sean de espíritu o de edad), a forjarse un marco de referencia que facilite y promueva una investigación educativa plural, pero también comprometida con la mejora real de los centros escolares hacia planteamientos más inclusivos.

En esta línea, está el trabajo de Cynthia Duk, de la Universidad Central de Chile y Libe Narvarte, consultora de OREALC/UNESCO, en representación del equipo que está desarrollando un Proyecto de Investigación y Desarrollo (I+D) financiado por FONDEF de CONICYT en Chile. Este tiene

por objetivo construir un modelo para evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de estudiantes, con particular atención en aquellos que presentan necesidades educativas especiales, que le aporte a los centros escolares información relevante para la toma de decisiones y puesta en marcha de planes de mejora con orientación inclusiva. En el texto titulado, *Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes*, las autoras presentan, un análisis exhaustivo del concepto de calidad de la educación y su relación con la equidad y la inclusión. Mayores antecedentes del modelo y su proceso de construcción se puede encontrar en REICE N° 5 (e) Vol 5, 2007.

A la luz de este tema, conviene recordar aquello sobre lo que el profesor Ainscow (2005), entre otros, nos ha prevenido; la tendencia a *dar importancia a lo que evaluamos en detrimento de evaluar lo que es importante*. En efecto, ciertamente nadie discute la importancia que tienen las evaluaciones nacionales de desempeño o logros de aprendizaje, en las áreas curriculares de lenguaje, matemáticas y ciencias, ni que resulta técnicamente factible hacerlo con un elevado rigor, validez y fiabilidad, lo que permite realizar comparaciones intranacionales e internacionales con alto valor formativo para las decisiones de política de mejora en los distintos niveles del sistema educativo¹. No obstante, la información que arrojan estas mediciones resulta insuficiente y restrictiva, si aspiramos a evaluar otro tipo de competencias, tan o más importantes que aquellas, pero que obviamente *“resultan muy difíciles de evaluar”*. Nos referimos a competencias procedimentales, sociales, actitudinales y valóricas. Por esa razón *si queremos que se avance también en lo importante*, tenemos que desarrollar estrategias e instrumentos de distinto tipo como vienen haciendo Booth y Ainscow (2002), o Peter, Johnstone & Ferguson, (2005) y en nuestra a región, el equipo de investigadores del Proyecto FONDEF, que dirige la Profesora Duk. Herramientas que, en definitiva, nos permitan evaluar aquello que proclamamos como importante, justo y necesario para que la educación escolar contribuya a configurar una sociedad cohesionada, que reconozca y respete la diversidad humana en todas sus manifestaciones dentro de un marco común de derechos.

En este sentido, es necesario considerar que en sociedades desiguales, la calidad de los aprendizajes tiene estrecha relación con los condicionantes del contexto. De allí, que no sólo debemos interesarnos en conocer las escuelas que consiguen mejores resultados de aprendizaje, sino también cuáles contribuyen a compensar las diferencias o condiciones de origen o agregan más valor a la realidad inicial de los alumnos. El valor agregado o las escuelas que hacen la diferencia, son aquellas que aseguran que todos sus estudiantes aprendan y progresen en el currículo, independientemente de sus condiciones personales, socioeconómicas y culturales. Es decir, que se esfuercen por generar condiciones equiparables en calidad y oportunidades para los alumnos más vulnerables. Los estudios de valor agregado, así como de factores asociados en el campo de la investigación sobre eficacia escolar, abre una perspectiva que podría aportar información valiosa acerca de los elementos que inciden en el logro de escuelas inclusivas de calidad para todos. Al respecto, Javier Murillo (2007) plantea la necesidad de iniciar, en el ámbito de Iberoamérica, el desarrollo de una línea de investigación sobre la eficacia de escuelas inclusivas, con un foco en los estudiantes que requieren especial atención de sus profesores, escuelas y sistema escolar.

El siguiente trabajo de las profesoras Teresa Susinos, de la Universidad de Cantabria (España) y Ángeles Parrilla, de la Universidad de Sevilla, titulado *Dar la voz en la investigación inclusiva*.

¹ Véase a tal fin, por citar un ejemplo próximo, el trabajo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE, dependiente de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO. <http://LLECE.UNESCO.cl>

Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. Ilustra de buena manera una de aquellas tendencias en la investigación que nos resultan reveladoras de un modo de entender y hacer investigación con una finalidad emancipadora. No creemos necesario enfatizar en la importancia de ese enfoque que hemos llamado “dar voz” a los que no son considerados ni escuchados, a los que sin razón alguna que lo justifique, están condenados a recibir una educación bajo condiciones desiguales y de menor calidad. El trabajo de estas profesoras, que mantienen desde hace algunos años un grupo de investigación consolidado en esta temática, es una muy didáctica y bien ordenada revisión de algunos de los principales tópicos y debates que suscita este compromiso con la investigación de carácter biográfico-narrativo.

El tercer trabajo *Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile*, realizado por Ana Luisa López, joven investigadora doctorada recientemente en la Universidad de Manchester (Reino Unido) y ex colaboradora de la OREALC/UNESCO, nos ha parecido igualmente revelador de un tipo de investigación comprometida con el cambio y la mejora. Se trata de una investigación de corte cualitativo, enfocada a indagar y apoyar procesos que faciliten el desarrollo de comunidades educativas reflexivas, capaces de analizar y reducir las barreras que dificultan la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Este estudio se realizó en dos escuelas chilenas, ubicadas en contextos bien diferentes; una en la ciudad de Santiago y la otra en Nelquihue, una zona rural bastante apartada que atiende a estudiantes en su mayoría mapuches. Frente a los macro proyectos, como el que acabábamos de presentar, iniciativas más micro como la que nos presenta López ejemplifican con lucidez la importancia de la investigación situada, aquello del “pensar globalmente y actuar localmente”.

Pensábamos completar este panorama del análisis de las tendencias en investigación con dos iniciativas dirigidas a realizar sendas *metaevaluaciones* de la producción científica en los últimos años, de dos revistas relevantes en el área como son: la *Internacional Journal of Inclusive Education* y la *European Journal of Special Needs Education*. Finalmente sólo disponemos del trabajo que ha aportado el Dr. Seamus Hegarty, en su calidad de editor jefe de la *European Journal of Special Needs Education* y, que en todo caso, es de gran ayuda para conocer el estado de avance en un campo importante de la investigación educativa y, lo que es más importante, para poner de manifiesto que hay mucho por investigar a uno y otro lado del atlántico, en un ámbito tan relevante y multifacético como es la inclusión educativa y las necesidades educativas especiales.

No queríamos finalizar este Monográfico sin enfatizar un elemento al que ya hemos aludido al aproximarnos a la perspectiva sobre la inclusión que compartimos. Se trata del relativo a la importancia del *trabajo colaborativo y en red*, como medio y estrategia en la que convergen varias necesidades inherentes al éxito del proceso de inclusión educativa. La colaboración entre pares como medio para crear relaciones de interdependencia positiva y apoyo mutuo tanto en el aula como fuera de ella; la colaboración entre el profesorado, para hacer frente a la complejidad que supone dar respuesta a la diversidad de características y necesidades del alumnado, al mismo tiempo que se asume la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos y cada uno de ellos, o simplemente para observar y analizar conjuntamente las concepciones que subyacen a las propias prácticas. La colaboración entre centros escolares para compartir recursos, ideas o proyectos y la colaboración más amplia con otros agentes y servicios de la comunidad local son, todas ellas, facetas imprescindibles para la tarea de la inclusión. En esta tupida red, también deben tener “su nudo” los investigadores comprometidos con la mejora de los contextos educativos excluyentes de ahí que conocerlos y “engancharlos” de alguna forma a las propias iniciativas puede ser una ayuda adicional

en esta ingente tarea. Esta ha sido la intención con la que Mauricio López, otro joven investigador en formación en la Universidad Autónoma de Madrid, ha preparado el último de los textos que componen este monográfico, *Redes de apoyo para promover la inclusión educativa*. En la era de Internet 2, o de las redes sociales, pretender hacer un trabajo con tintes de exhaustividad es ilusorio. Sin embargo, unos buenos puntos de entrada – como los que nos aporta Mauricio López en su revisión de algunos equipos, centros y organismos relevantes en este ámbito –, pueden ser suficientes para ir moviéndose por la red y para encontrar que, como alguien puso de manifiesto hace ya tiempo, no es conocimiento lo que nos hace falta para avanzar hacia una educación más inclusiva, sino determinación y coraje para vencer la inercia de las rutinas escolares, que mantienen el *statu quo*, sin importar las repercusiones que para muchos alumnos y alumnas tiene que se mantengan las prácticas de marginación o exclusión educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva *Cuadernos de Pedagogía*, 349, pp.78-83.
- Booth, T. y Ainscow, M. (Eds) (1998). *From them to us. . An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools (2ªed)*. Manchester: CSIE [trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. consorcio.educacion.inclusiva@uam.es.¹
- Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión En S. Karsz (2004) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 57-58) Barcelona: Gedisa.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barroso, A. (2003) Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), pp. 9-24.
- Blanco, R. (2007). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE*, 3(4), pp. 1-15.
- Echeita, G.; Parrilla, A, y Carbonell, F. (2008). *Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate*. Ponencia presentada en las XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial, Marzo de 2008, Universidad de Vic.
- Murillo, F.J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello
- Peters, Johnstone y Ferguson (2005). A Disability Rights in Education Model for evaluating inclusive education *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), pp. 139-160.
- Pozo, J.I. (2006). Culturas de aprendizaje para la sociedad del conocimiento. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA. “VOZ Y QUEBRANTO”¹

Gerardo Echeita Sarrionandia

1. INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA. UNA PERSPECTIVA COMPARTIDA

Durante el tiempo que dure la lectura de este artículo, en múltiples lugares del “*empobrecido sur*”, muchos miles de niños y niñas morirán como resultado de haber contraído enfermedades curables o simplemente de hambre o sed. Entre los que tengan más “suerte”, *sic*, millones sobrevivirán en contextos sociales de pobreza² y marginación y si llegan a asistir a una escuela, está serán igualmente pobre en recursos, con un profesorado mal formado y mal pagado y, por todo ello, tendrán acceso solamente a una enseñanza precaria, escasa y de mala calidad, lo que difícilmente les permitirá escapar del círculo de la reproducción de la desigualdad. Mientras tanto, en muchos lugares del “*enriquecido norte*” que mantiene este estado de cosas, no cesará, sin embargo, el *quebranto* para otros muchos niños, niñas, o jóvenes en edad escolar, aunque su situación y el contexto social sea cuantitativamente distinto al de aquellos. En porcentajes que a veces superan el 25% de la población escolar, y formando un heterogéneo grupo de realidades personales, sociales y étnicas, muchos alumnos y alumnas abandonarán tempranamente o terminarán formalmente su enseñanza obligatoria en precario, estigmatizados y sin las competencias básicas e imprescindibles para insertarse socialmente en la vida activa con algunas garantías de no caer en el mismo esquema de reproducción de la desventaja y la desigualdad de sus coetáneos del *sur*. En su trayectoria escolar seguramente habrán pasado por diversos centros, aulas o dispositivos especiales o singulares creados, “por su bien”, con la intención de atender o compensar sus limitaciones y dificultades escolares a cuenta de sus *déficits personales o sociales*.

En ambos casos, tanto los del *norte* como los del *sur* comparten y están sujetos, a mi juicio y al de otros autores y organizaciones (Blanco, 2006; OREALC/UNESCO, 2007), a un proceso común que podríamos llamar de “*exclusión educativa*”, si bien es cierto que no todos ellos de la misma *forma*, si tomamos como modelo los análisis que nos proporciona Castell (2004):

Históricamente hay una primera forma de exclusión que se realiza mediante una sustracción completa de la comunidad: por la deportación hacia fuera..., por el destierro..., por la matanza... Podríamos decir que el genocidio representaría la forma última de estas políticas de exclusión por erradicación total.... Parece haber un segundo conjunto de prácticas de exclusión consistente en construir espacios cerrados en el seno de la comunidad, pero separados de ésta. Son los manicomios, las prisiones, los guetos, las leproserías.... Propondré distinguir una tercera modalidad importante de la exclusión: dotar a ciertas poblaciones de un estatuto especial que les permite coexistir en la comunidad (no se les encierra ni se les coloca necesariamente en guetos), pero que les priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades sociales...

¹ “Voz y quebranto” son versos de una canción de Cesarea Evora y Pedro Guerra “Tiempo y Silencio” que se encuentra en el disco de Cesarea Evora “Sao Vicente di Longe”.

² También hay un *sur en el norte*. Según un informe reciente de la UE, la tasa de los niños en situación de extrema pobreza —los que disponen de unos ingresos inferiores al 60% de la media— es del 19%. En España el porcentaje de niños en esta situación es del 26%.

....En la actualidad no creo que debamos temer la primera forma de exclusión³. En cambio, la exclusión de segundo tipo —el relegamiento a espacios particulares— parece menos improbable...Por el momento hemos tenido en Francia la suerte relativa de no conocer verdaderamente guetos a la norteamericana, pero no está inscrito en nuestros genes nacionales el que quedemos enteramente preservados de ello⁴...La tercera figura de la exclusión, consistente en la atribución de un estatuto especial a ciertas categorías de población es, tal vez, la principal amenaza de la coyuntura presente. Esto se debe a las ambiguas políticas de discriminación positiva en las que podemos incluir la mayoría de las políticas de inserción....Me parece necesario que se intente dar más a los que están en lo menos. Pero al mismo tiempo —y por eso el problema es grave y difícil— este tratamiento social estigmatiza muchas veces a las poblaciones implicadas.... (porque) cabe temer formas de exclusión a través del encierro, no en un espacio vallado, sino en una etiqueta que discrimina negativamente a las personas a las que se le aplica cuando, en realidad, dicha etiqueta quería discriminarlas positivamente. Yo planteo este interrogante abiertamente: ¿cómo hacer para evitar que las políticas de discriminación positiva se transformen en lo contrario?

(Castell, 2004:65-69. Las notas a pié de página **no** son del autor)

En este texto he pretendido plantear ideas e interrogantes que contribuyan a debatir y analizar algunas cuestiones y perspectivas relacionadas con el polifacético proceso de *inclusión educativa*, en tanto que contrapeso a las formas y procesos de *exclusión educativa* que se configuran no pocas veces como antesala de la exclusión social. Ahora bien no pretendo caer en la ingenuidad de pensar que la educación escolar es la puerta más importante para paliar los procesos de exclusión social, ni en los casos de extrema pobreza, ni en otros menos dramáticos (Bonal, Esombra y Ferrer, 2004; Dyson, 2006; OREALC/UNESCO, 2007), pero es una de ellas, y nuestra responsabilidad como educadores es que lo que hagamos puertas adentro de la escuela sea parte de la solución y no parte del problema.

En lo que sigue voy a intentar acotar, entonces, una perspectiva sobre cómo entiendo y a que se está llamado *inclusión educativa*, propuesta que tiene en el trabajo de Ainscow, Booth y Dyson, (2006) su principal referencia. Adentrándonos en su significado lo primero que ha de señalarse es que hablar de *inclusión educativa* (como de su antónimo), hace referencia a un concepto y a una práctica poliédrica, esto es, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad. Así cabe señalar que, en primer lugar, se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los alumnos o alumnas —todo el mundo, niños, jóvenes y adultos desea **sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia** (familia, escuela, amistades, trabajo,...)—, pero al mismo tiempo no puede perderse de vista que hay sujetos y grupos en mayor riesgo que otros a la hora de vivenciar con plenitud ese sentimiento de pertenencia, como pueden ser *las niñas* o las jóvenes en muchos países, o *los niños y niñas con discapacidad* en otros, o los pertenecientes a determinadas *minorías étnicas* en otros casos, o aquellos que son inmigrantes o hijos de inmigrantes en países con lenguas de acogida distinta a su lengua materna. Es más, su papel es central en esta aspiración, pues son ellos y no los que afortunadamente se sienten *incluidos*, los que nos revelan con encarnada rotundidad lo limitado y contradictorio de muchas de nuestras concepciones, prácticas y valores educativos. De ahí también que su **presencia** en el marco de los contextos educativos que denominamos ordinarios sea determinante para que éstos puedan, si existe voluntad y determinación, innovar sus prácticas en sintonía con los valores hacia la inclusión que con solemnidad declaramos en

³ En los llamados *países desarrollados, el norte* enriquecido.

⁴ Los disturbios ocurridos en diversos distritos de la periferia de París en 2005 y 2006, parecen confirmar el razonamiento y los temores de Castell.

tantos textos, normas y declaraciones nacionales e internacionales y que, sin embargo, con tantas dificultades, reticencias y restricciones llevamos a la práctica.

A este respecto dejar de poner en marcha políticas de acción o de discriminación positiva hacia estos colectivos más vulnerables, en aras a la consideración de que es una demanda de todos, sería una actitud y una práctica a todas luces injusta. Ahora bien, el error contrario es tener la creencia de que esta preocupación de llevar a cabo políticas y prácticas más inclusivas es algo que compete solamente a determinados grupos “especiales o singulares”, lo que contribuye sobremanera a focalizar en ellos mismos las medidas de intervención, sacando de escena los procesos y las causas que generan su desventaja. Es lo que Castell (2004:60) ha puesto en evidencia con claridad al hacernos pensar sobre “la trampa” que, en efecto, suponen muchas prácticas de inserción o integración (escolar o social), cuando el trabajo se centra en ayudar a los excluidos para eludir con ello políticas preventivas y sistémicas destinadas a evitar que la gente caiga en las situaciones de exclusión. A la vista de cómo se están configurando en muchos sistemas educativos los dispositivos administrativos y las medidas llamadas de “*atención a la diversidad del alumnado*”⁵ centradas, en efecto, en los colectivos de alumnos vulnerables y en actuaciones puntuales hacia ellos, no podemos sino reafirmar que tales *trampas* están instauradas por doquier. A este respecto no está de más resaltar que una buena forma de valorar la idoneidad de tales medidas sería, precisamente, analizarlas desde el punto de vista del efecto que tienen, precisamente, sobre la *valoración social* que reciben e interiorizan aquellos alumnos o alumnas que las reciben.

Pero la inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda 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**. Por otra parte, la vida escolar en la que todos los alumnos deben sentirse incluidos transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas y, porque la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible. En este sentido trabajar para la inclusión educativa es pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas. También podría decirse que es pensar y revisar hasta qué punto el currículo escolar, en toda su amplitud de significados, se configura o no, como un proceso facilitador del aprendizaje y el rendimiento de todos los alumnos, así como cuestionarse si los grandes proyectos de evaluación del rendimiento escolar, tal y como están concebidos y concretados en la actualidad contribuyen o debilitan los esfuerzos por construir un sistema donde calidad y equidad no se perciban como factores antagónicos.

Y cuando señalo, por ejemplo, que el currículo pudiera ser en muchas ocasiones, no una ayuda sino una barrera que dificulta las dinámicas de pertenencia y participación en la vida escolar de determinados alumnos, así como un serio impedimento para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje, estamos resaltando otra faceta crítica de la inclusión educativa, cual es la relativa a sacar a la luz, precisamente, las **barreras** de distinto tipo y condición que establecidas por la tradición escolar y reforzadas por determinadas *culturas escolares*, limitan la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos alumnos en condiciones de igualdad con sus iguales en los centros escolares a los que acuden o acudirían de no ser considerados alumnos vulnerables. Por cierto, son las barreras

⁵ Véase el caso de las políticas seguidas por la mayoría de Consejerías de Educación en las Comunidades Autónomas en España.

que no pocas veces quedan enmascaradas y lejos del análisis crítico a cuenta de las políticas focalizadas sobre “los alumnos diversos o especiales”.

A la vista de las consideraciones anteriores parece bastante evidente, entonces, que las políticas para la inclusión educativa tendrían que ser **políticas sistémicas** —esto es, que afecten a todos los componentes de un sistema educativo; currículo, formación del profesorado, supervisión, dirección escolar, financiación, etc.—, siendo para ello un elemento nuclear o principio transversal de las mismas. A este respecto no puedo por menos que resaltar el enorme valor que sigue teniendo, catorce años después de su presentación, la *Declaración de Salamanca* y su *Marco de Acción* (UNESCO, 1994) como modelo de este planteamiento sistémico de la inclusión educativa. Olvidar esta perspectiva sistémica a favor de un enfoque sectorizado y puntual, supone por quien la adopta, alejarse del sentido profundo del proceso de inclusión para centrarse en los márgenes del mismo.

Llegados a este punto, cabría preguntarse si hablar de inclusión educativa no deviene en sinónimo de “educación de calidad para todos” o simplemente de “buena educación” y si, por lo tanto, necesitamos una nueva etiqueta que, además, podría hacer pensar a algunos que se trata de una simple modernización de otras viejas etiquetas y prácticas, como las relativas a la “educación especial” o a la “educación compensatoria”. La iniciativa de la UNESCO y otros organismos internacionales sobre *Educación para Todos (EpT)* puesta en marcha en Dakar en el año 2000, podría haber sido una gran oportunidad para reforzar esta perspectiva global en la que equidad y calidad educativa van parejas (Torres, 2000). En todo caso, vamos siendo más lo que opinamos que habrá que seguir batallando por un marco de referencia común para todo el alumnado en desventaja, sin eufemismos respecto al “todos” (OREALC/UNESCO, 2007; Echeita, Parrilla y Carbonell, 2008).

Ahora bien, “*piensa globalmente, pero actúa localmente*”. Esta es una máxima bien conocida del movimiento ecologista y muy necesaria para no caer en la inanición a la que podría llegarse a la vista de la abrumadora complejidad y multidimensionalidad de los cambios requeridos. Dicho en otros términos, tenemos que pensar en la inclusión educativa con nombres y apellidos, aquí y ahora, en lo que ocurre en nuestras aulas, o centros educativos concretos. Empezar por cambiar ese contexto cercano es la mejor estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos. “*Que tu aula y tu centro sea un microcosmos de ese otro mundo posible que algunos deseamos*”.

Por otra parte, la experiencia de los centros escolares que están en movimiento hacia esa meta siempre móvil que resulta ser la inclusión educativa (Ainscow, Booth y Dyson, 2006), nos están enseñando que no tiene mucho sentido tratar de definir lo que es inclusión educativa si es con la pretensión de imponer desde fuera una definición estándar o hacer prevalecer una de las facetas anteriores. En este proceso lo relevante, en último término, es lo que cada comunidad educativa define y concreta en cada caso y cada día como inclusión, en función de su contexto, de su historia, de su cultura escolar y de sus múltiples condicionantes (económicos, políticos, culturales, etc.), cuando ello es, además, el resultado de un genuino proceso de deliberación democrática, a través del diálogo igualitario de quienes forman cada comunidad educativa comprometida (Elboj, Puigdemívol, Soler, y Valls, 2002; Nilhom, 2006).

Dicho en otros términos esta empresa de intentar ser más inclusivos en la vida escolar no es, no debería enfocarse por nadie, como una película de “*buenos y malos*” de “*ser o no ser*”, sino de búsquedas y compromisos singulares y honestos con valores democráticos y en función de las

propias circunstancias⁶. En este sentido es muy cierto, como señala Nilhom (2006:438), que la pregunta de quién debe decidir y participar en cuál es la perspectiva relevante sobre qué es la inclusión educativa resulta, a la larga, más importante que la propia pregunta sobre ¿qué es inclusión? Por lo tanto, el resultado de lo que ha de ser la inclusión en cada contexto debe surgir de la participación de todos los implicados en él, aunque el resultado pueda ser diferente a la perspectiva de alguno o algunos en particular. Ello plantea algunos interrogantes importantes como el de quien puede llegar a tener más poder para imponer su interpretación al respecto o cual es el papel de los investigadores o académicos en este escenario de deliberación democrática, sin que su participación misma sea vista como interpretaciones “correctas”. Tampoco parece libre de problemas la alternativa de “dejar solos” en estos procesos deliberativos a los educadores, pues por la vía democrática se pueden resucitar una y otra vez la perspectiva individual de la *educación especial* o la *educación compensatoria* cuyos negativos efectos a largo plazo sobre los alumnos en desventaja está documentada y es la que, precisamente, se pretende cambiar a través de la inclusión educativa (UNESCO, 2003, 2005; Echeita, 2006).

Desde el inicio de este texto estoy resaltando una y otra vez que la inclusión debe verse como *un proceso* de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad —incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión—, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado. Vista, entonces, desde esta perspectiva, la inclusión educativa no sólo tiene que hacer, y hace suyos, los saberes, las preocupaciones y las tareas investigadoras y prácticas propias de quienes estudian los **procesos de cambio, eficacia y mejora** en la educación escolar (Murillo y Muñoz Repiso, 2002) sino que aspira a darles *sentido y orientación*, esto es, a dotarles de un *para qué* que no siempre han estado claro en el pasado de estos movimientos. Es la simbiosis que Ainscow *et al.* (2006), intentan reflejar con la idea de “*mejora escolar con actitud*” y de los que esta Revista (REICE) y la Red que la sustenta (RINACE) son un ejemplo preclaro.

A este respecto hay que resaltar que esta dimensión procesual de la inclusión y su componente temporal —el cambio lleva tiempo—, así como el hecho de que, en esencia, sea una “historia interminable” —los procesos de inclusión y exclusión educativa mantiene una relación dialéctica y están en permanente tensión, de forma que, por ejemplo, no pocas veces se avanza en la inclusión educativa de algunos alumnos y se retrocede en la de otros—, resulta una fuente asociada de tensión que contribuye a configurar otro de los aspectos definitorios de la inclusión, cual es su carácter dilemático.

En efecto, a nadie puede escapársele que la aspiración por una educación más inclusiva es todo menos sencillo. Más bien resulta una empresa compleja (como la propia sociedad en la que nos desenvolvemos), incierta, sujeta a fuertes conflictos de valor y, por lo tanto, muy contradictoria y paradójica. Como nos recuerdan Dyson y Millward, (2000:159 y siguientes), aspiramos a ofrecer al mismo tiempo una educación común para todos, pero también bien adaptada a las diferentes

⁶ Y no pocas veces en el marco de políticas educativas nacionales que frecuentemente resultan contradictorias con los objetivos de una educación más inclusiva, (*i.e.* libertad total de creación y elección de centros por parte de “los sostenedores” y las familias respectivamente, *ligas* de clasificación de centros por resultados académicos, existencia de redes de centros públicos y subvencionados que compiten para hacerse con “los buenos alumnos”, escasez de recursos financieros, políticas supuestamente bienintencionadas —como la creación de centros públicos bilingües—, algunos de los cuales, con esa excusa, excluyen de los mismos a todos aquellos alumnos en desventaja que “bastante tienen con lo básico”, etc....).

necesidades y características de cada aprendiz, haciéndolo en el marco de espacios y contextos comunes, pero sin renunciar a las ayudas o apoyos singulares que algunos puedan necesitar, para lo cual necesitamos tener disponibles recursos, medios y personas especializadas, sin que su provisión pase por procesos de categorización de sus destinatarios, pues está demostrado que con suma frecuencia con ellos se generan procesos de etiquetación, y discriminación de los implicados. En este marco las adaptaciones del currículo que pudieran ser beneficiosas para algunos, podrían también perjudicar, en cierto grado, a otros que no las necesitan, y contenidos escolares socialmente valorados por la mayoría, pueden entrar en abierto conflicto con otros valores culturales presentes en el centro, tanto entre el alumnado como entre el propio profesorado. No menos incierto y difícil resulta señalar con nitidez cuál es la frontera entre conductas que responden a la intrínseca diversidad del alumno y que, por lo tanto, deban de ser “respetadas”, y las que resultan “problemáticas” y seriamente perjudiciales para los compañeros y la convivencia escolar. En suma, una y otra vez las administraciones, los asesores, el profesorado y las familias se ve enfrentado a dilemas de distinto grado y a distinto nivel —que se configuran como la esencia de la tarea de inclusión— y que lejos de tener una respuesta técnica, única o sencilla, obligan (deberían obligar) continuamente a las comunidades educativas implicadas a dialogar, negociar y re-construir su significado en cada momento y lugar.

Cuando ello se realiza en el marco de modelos democráticos participativos, donde prima el dialogo igualitario, sustentado en el valor de los argumentos y no en la posición del que argumenta, (Flecha, 1997), si bien es cierto que no podremos “desde fuera” asegurar el resultado de la deliberación, será su forma de llevarla a cabo lo que dará validez y sentido al resultado de la deliberación final (Nilholm 2006). En todo caso, la mejor forma de afrontar estas situaciones dilemáticas es creando las condiciones escolares (de tiempo, espacio y de asesoramiento) en las que el profesorado se sienta tranquilo y no amenazado para poder decir “no sé cómo resolver estos dilemas”, pero también con ganas para explorar alternativas de acción que pudieran ayudar a superarlos. El papel de los equipos directivos y de las administraciones locales, a través de sus servicios de asesoramiento y supervisión psicopedagógica sobre todo, resultan determinante a estos efectos.

Al hilo de esta faceta sobre el carácter dilemático de los procesos de inclusión quisiera resaltar algunas cuestiones que me parecen vinculadas a ella. La primera que resulta imprescindible enriquecer ese diálogo con la voz de los más débiles, de los menos escuchados y más marginados —los propios niños y jóvenes vulnerables— y que por ello y para ello es necesario recoger y amplificar su voz, no sólo porque tienen derecho a que se tenga en consideración su propia opinión y perspectiva (un derecho garantizado, por cierto, por la Convención de los Derechos del Niño), sino también porque es una poderosa estrategia de cambio que resulta muy útil a la vista del creciente reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos activos y competentes para saber y participar sobre todo aquello que afecta a sus vidas. Es una formula, como decimos, no solo necesaria sino también estimulante para imaginar formas creativas de llegar a la experiencia vital y las emociones que afectan a determinados alumnos o alumnas en riesgo de marginación. Porque además de que reflexionar sobre lo que esa voz nos dice puede hacer aflorar las concepciones implícitas hacia la inclusión educativa en las prácticas de muchos docentes, escuchar y empatizar con lo que los alumnos sienten tiene la capacidad de generar emociones que ayudan al cambio, y como nos comenta Ballard (2003), ocurre algo importante cuando uno se identifica con una persona “herida” como son las que ahora nos ocupan; la emoción —incluida la pena y la rabia—, hace más factible que la gente plante cara a políticas opresivas y dañinas.

Esta cuestión nos mete también de lleno en el ámbito de los modelos y las prácticas de **investigación** necesarias, no sólo para traer a la palestra las voces de los propios protagonistas de estos procesos, sino, sobre todo, para contribuir a la emancipación de niños, jóvenes o adultos sujetos a la opresión de concepciones y prácticas excluyentes. Esto es, escoger, decantarse, tomar una opción investigadora, no es únicamente una cuestión de terminología o de procedimientos técnicos relativos a los enfoques sobre la obtención de datos; *un proyecto investigador es siempre una opción ideológica, un compromiso educativo*. La diferencia entre unas opciones u otras se caracteriza por la forma de concebir la realidad social y educativa, la validez del conocimiento y la relación entre éste y la práctica, así como sobre el concepto de progreso o lo que se pretende con la investigación y, en último término, sobre el sentido del cambio educativo. Tampoco son, como nos recordarán en este mismo monográfico Susinos y Parrilla, opciones inocuas, en última instancia, para la propia biografía del investigador.

Pero si hubiera que resaltar cual es la condición en la que se resume lo que se necesita para llevar adelante estas iniciativas que agrupamos bajo la expresión *escuchar la voz de los propios niños y jóvenes*, no sería otra que la de una *cultura escolar* (Hargreaves, 2003) que, precisamente, valore su opinión y se movilice para tenerla presente y que esté comprometida con lo que no deja de ser el ciclo más básico de todo quehacer profesional que merezca realmente tal nombre: acción, reflexión sobre la acción, acción, reflexión,...

Pero también estamos aprendiendo de los expertos que esas competencias para la reflexión y la mejora educativa sostenida necesitan ir acompañadas de emociones positivas (Vecina, 2006); confianza, coraje, buen humor, ilusión y *esperanza*, una emoción imprescindible ante la evidente *causa perdida* que supone la inclusión educativa y que, ¡ojo!, *“no consiste en una simple visión ingenua y luminosa de la vida, sino en la capacidad de no entrar en pánico en situaciones graves y de encontrar modos y recursos para abordar problemas difíciles”* (Fullan, 2001:302). Y la mejor forma de nutrir esa esperanza y de encontrar modos y recursos para hacer frente a la complejidad de la inclusión educativas es establecer amplias y sólidas “redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo” en el interior de los centros y entre éstos y su comunidad educativa y local (Echeita, Ainscow, Martín, Soler, Alonso, Rodríguez, Parrilla, Font, Duran y Miquel, 2004; Parrillas, 2005; Fernández Enguita, 2007). Sin ese respaldo y sin la capacidad que genera la cooperación y la sinergia de muchos, entonces sí que será difícil, por no decir imposible, sacar muchos de los procesos y situaciones de exclusión educativa que hoy se viven en nuestros centros de la invisibilidad que los envuelve.

A este respecto no conviene perder de vista que siempre resulta más fácil invocar las virtudes del trabajo colaborativo que llevarlo a cabo, razón por la cual resulta evidente la necesidad de un mayor apoyo investigador para desentrañar las condiciones y procesos que pueden promover dicha colaboración eficiente, objetivos que, precisamente, han estado presentes, entre otros, en el proyecto dirigido por Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Ainscow y West, 2006).

Para terminar quisiera reiterar que me preocupa sobremanera la cuestión de que los dilemas inherentes a la tarea que libremente nos hemos impuesto (avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos), se resuelvan, sin embargo, con una suerte de involución hacia perspectivas que limiten de forma inaceptable el derecho inalienable de algunos alumnos y alumnas a esa *“igualdad (educativa) de calidad”*, a la que se refieren Bonal, Escombra y Ferrer (2004). De hecho, eso es lo que se observa por doquier, esto es, que el principio de la inclusión educativa está continuamente sometido a “restricciones”, “matizaciones” o “excepciones” (Carrión, 2001; Nihlom, 2006), uns veces en función

de las singulares (in)aptitudes de determinados alumnos, otras en función de que pueda hacer poco eficiente la educación de los alumnos “normales” o porque tienen un coste “poco razonable” para los erarios públicos.

Por ello participo plenamente de la postura de Parrillas (2007), cuando sostiene que seguramente una forma eficaz de ayudar al avance de la inclusión educativa sea por la vía de denunciar la exclusión y resistir activamente a las fuerzas que invitan a ello:

Quizás el discurso políticamente correcto – pero hasta ahora poco eficaz en nuestras prácticas - de la inclusión, deba dejar paso al discurso de la exclusión como herramienta de cambio. Una buena forma de modificar los desarrollos escasamente críticos o ingenuos hechos bajo la concepción de una inclusión realmente débil, podría ser el análisis de las fuerzas internas y de los procesos de exclusión en el sistema educativo y en las escuelas. De este modo se podrían analizar los significados e implicaciones que se esconden tras 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...

(Parrillas, 2007:15 en el manuscrito utilizado)

Niholm (2006) nos ha enseñado que hay tres formas de analizar la emergencia de un nuevo concepto como puede ser el de inclusión educativa: a) qué tratan de comunicar aquellos que introducen el término, b) cómo se usa en comunicación y, c) cuál es la raíz de significado del mismo. A este respecto quiero resaltar, conforme a la primera de las estrategias apuntadas para explicar porque hablamos ahora de inclusión educativa, que se trata de algo distinto a los procesos de *integración escolar* al uso que hemos visto desarrollarse en el último cuarto de siglo en distintos países y canalizado, mayoritariamente, como un *asunto técnico* que tiene que ver con unos pocos alumnos (a algunos de los considerados con *necesidades educativas especiales*), que estaban *fuera* de los centros ordinarios o regulares del sistema, a los que se ha invitado a estar *dentro*, si bien bajo la perspectiva de que se “asimilen o acomoden” a los patrones culturales de “la normalidad” imperante. A la vista crítica de esta dinámica, la inclusión educativa tiene que ser algo distinto, que supere las limitaciones inherentes a esta perspectiva. Bajo la segunda de las estrategias que nos recuerda Niholm (2006), se está intentado vincular la importancia de la inclusión educativa, en permanente tensión con los procesos de exclusión educativa, con el preocupante asunto de los procesos de exclusión social que tan presentes están en los análisis sociológicos contemporáneos. La inclusión educativa no es la solución del problema pero si la escuela renuncia a intentarlo o se deja arrinconar a un papel secundario por efecto del “mercado”, entonces sólo cabe imaginar para muchos alumnos y alumnas un futuro social de precariedad y discriminación.

Finalmente la emergencia del concepto de inclusión educativa encuentra su sentido en el reconocimiento de que se trata de una dimensión crítica del bienestar emocional de todas las personas y de un *valor social* que alude a un derecho inalienable de la persona, no sujeto a disquisiciones técnicas, en parangón con otros como el derecho a la vida, o la igualdad. De hecho, para autores como Booth (2006) la inclusión educativa vendría a ser, en su raíz, la tarea de *promover cambios educativos sistemáticos para llevar nuestros valores declarados a la acción*. En este sentido el *Index for Inclusion* desarrollado por él y el profesor Ainscow. (Booth y Ainscow, 2002) responde, precisamente, a la tarea de analizar de forma sistemática los contenidos y las formas de las culturas, las políticas y las prácticas escolares que pueden ayudar a trasladar los valores inclusivos a la vida cotidiana de los centros escolares. Por todo ello debemos llevar urgentemente nuestra mirada y nuestras preocupaciones a la tarea de *alfabetizarnos en valores*, es decir, conocer mejor cómo se aprenden, enseñan o refuerzan nuestros valores y nuestra ética profesional (Escudero, 2006), si queremos que la

dinámica del proceso de inclusión educativa tenga fortaleza suficiente como para aguantar los envites de la realidad escolar que tan obtusamente se oponen a ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva *Cuadernos de Pedagogía*, 349, pp.78-83.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. *et al.* (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge
- Ainscow, M. y West, M. (2006). *Improving Urban schools. Leadership and collaboration*. Berkshire: Open University Press.
- Ballard, K. (Ed.) (1999). *Inclusive Education: International voices on disability and justice*. Londres: Falmer Press.
- Ballard, K. (2003). The analysis of context: some thoughts on teacher education, culture, collaboration and inequality. En: T.Booth, K. Nes y M. Strømstad, (Eds.) *Developing inclusive teacher education*. Londres: Routledge Falmer.
- Blanco, R. (2007). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE*, 3(4), pp. 1-15.
- Bonal, X., Esombra, M.A. y Ferrer, F. (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Ed. Mediterrània.
- Booth (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*. Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (Eds) (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools (2ªed)*. Manchester: CSIE [trad. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Brodin, J. y Lindstrand, P. (2007). Perspectivas of a school for all. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), pp. 133-145.
- Carbonell, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre: equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: Ed. La Catarata, Colección Cuadernos de Educación Intercultural, número 9.
- Carrión, J.J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?*. Málaga: Aljibe.
- Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En: S.Karsz (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- Del Barrio, C., Martín, E.; Almeida, A. y Barroso, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), pp. 9-24.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En: M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.) *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Dyson, A y Millward, A. (2000). *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Chapman.
- Dyson, A. (2006) Beyond the school gates: context, disadvantage and 'urban schools'. En: M. Ainscow y M. West. *Improving Urban schools. Leadership and collaboration*. (pp. 117-129) Berkshire: Open University Press.

- Echeita, Ainscow, Martín, Soler, Alonso, Rodríguez, Parrilla, Font, Duran y Miquel (2004). Escuelas inclusivas, *Cuadernos de Pedagogía*, 331, pp. 49-80.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.
- Echeita, G.; Parrilla, A, y Carbonell, F. (2008). Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate. *Ponencia presentada en las XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial*, Marzo de 2008, Universidad de Vic.
- Elboj, C.; Puigdemívol. I; Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, pp.19-42.
- Fernández Enguita, M. (2007). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, pp. 26-33.
- Flecha, R. (1994). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Fullan, M. (2001). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos En: A. Hargreaves (Coord.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (pp. 296-317). Madrid: Amorrortu.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Murillo, J y Muñoz Repiso, M. (2002). *La mejora en la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro/MEC.
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (4), pp. 431-446.
- OREALC/UNESCO (2007). Documento base: El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *REICE*, 3(5), pp. 1-2.
- Parrilla, A. (2005) De la colaboración a la construcción de redes. En: N. Martínez (Coord.) *Tejiendo redes desde la Psicopedagogía*. (pp. 7-25). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto,
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En: L. Barton y F. Amstrong (Eds.) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. (pp 19-36). Dordrecht: Springer.
- Peters, Johnstone y Ferguson, (2005). A Disability Rights in Education Model for evaluating inclusive education *International Journal of Inclusive Education*, 9 (2), pp.139-160.
- Pozo, J.I. (2006). Culturas de aprendizaje para la sociedad del conocimiento. En: J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Torres, R.S. (2000). *Una década de Educación Para Todos. La tarea pendiente*. Montevideo: Fondo Editorial que Educa.
- UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación* París: UNESCO <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- Vecina, M^a.L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), pp. 9-17.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. REFLEXIONES Y PROPUESTAS ENTRE LAS TEORÍAS, LAS DEMANDAS Y LOS SLOGANS

Mariano Narodowski

La educación es un bien social y de carácter público. Es para todos, y es de todos. Sin embargo, a pesar de los enormes logros en materia de acceso y universalización de la educación básica, de expansión del sistema universitario, y de inclusión en la agenda de quienes gobiernan los sistemas educativos de muchos problemas sociales que otrora estuvieran relegados, persisten fuertes desigualdades en materia de oportunidades educativas, que siempre están signadas por los estratos sociales de las diferentes escuelas. El mejoramiento en la calidad de la educación se desvanece ante este conjunto de problemas de acceso e inclusión, pues un sistema no ofrece educación de calidad, si no es razonablemente inclusivo. Puede ostentar, a lo sumo, ejemplos exponentes de excelencia, pero mientras existan centros escolares dedicados al asistencialismo y que no cumplen con objetivos básicos, no puede hablarse de una educación de calidad. Es por ello que abordaremos aquí la cuestión de la inclusión como prerequisite para la calidad, en un itinerario argumentativo que atravesará diferentes problemas vinculados al par inclusión-exclusión, con un énfasis en las políticas inclusivas universales.

1. TEORÍAS, DEMANDAS, SLOGANS. DISCURSOS CRUZADOS QUE NOMBRAN LOS PROBLEMAS DE INCLUSIÓN

Discutir la cuestión de la inclusión es un desafío complejo, en tanto constituye un terreno fértil para que se superpongan diferentes discursos. Por un lado, las conceptualizaciones y teorías acerca de cómo funciona un sistema social que distribuye un bien público valorado, la educación, se han esbozado y desarrollado desde mediados del siglo XIX¹ y esta tarea continúa en manos de especialistas, pedagogos, diseñadores de políticas y gestores. En los primeros párrafos de su libro *Educación común*, de 1953, Sarmiento llama la atención acerca de la relevancia de la enseñanza básica en el terreno de la moralidad “tanto como en la industria y la prosperidad de las naciones” (Sarmiento, 1987:33), prolegómeno de un extenso análisis en el que esta relación se detalla, pormenorizándose las influencias de esta educación en distintos terrenos de la vida personal y social, y exponiéndose los mejores modos de organización que, según estas influencias dictan, “conviene dar a la instrucción primaria atendidas las circunstancias del país” (Ibíd.) Aún en tiempos de la conformación del sistema educativo, era clara y contundente la relación que debía establecerse entre la experiencia personal de cada uno y el progreso conjunto de todos. La inclusión aflora como premisa implícita bajo la forma de la universalidad. Aunque en esos tiempos acceder a la escuela era una pretensión de máxima, no de mínima, el conjunto de construcciones teóricas que se produjeron en esos años siguen siendo un

¹ Aún antes, hay referencias de discusiones que en su forma y contenido guardan relación con algunos debates actuales en materia de inclusión y de educación y pobreza (cf. Gómez Canedo, 1982)

referente inspirador para muchos teóricos actuales. Para Llach, por ejemplo, la revolución educativa de Sarmiento, “de cuyas rentas hemos vivido largo tiempo y cuyo agotamiento limita ahora seriamente nuestras perspectivas de crecimiento y de equidad social” (Llach, Montoya y Roldán, 1999) debería ser modelo filosófico de los modelos propositivos actuales, cuyas expresiones de deseo parecen no hallar correlato en programas de intervención específicos y viables.

Los programas de mejora del sistema educativo otorgan al par inclusión-exclusión un lugar privilegiado, funcionando como criterio de análisis de casos y como guía para la elaboración de políticas (Braslavsky, 1999; Guadagni, Cuervo y Sica, 2002) y constituyéndose en referente teórico y discursivo central para el abordaje de problemas educativos en diferentes niveles: el aula, la escuela, el sistema.

Las demandas de más y mejor educación por parte de sus beneficiarios, a veces en su propia voz, y otras veces en boca de los diferentes voceros y traductores de esos reclamos, constituye un segundo núcleo discursivo en torno a la idea de inclusión. Organizaciones sociales, fundaciones, organismos, sindicatos y otros grupos y movimientos sociales incluyen en sus proclamas el concepto de inclusión, que aparece aquí ya alejado de los índices estadísticos y próximo a la experiencia de los excluidos.

Finalmente, la cuestión de que la inclusión, a fuerza de su uso como slogan, ha llegado a devenir un lugar común de discursos proselitistas, y por esa vía ha tendido a vaciarse de contenido.

¿Cómo despejar, entonces, los problemas importantes en torno a la inclusión? ¿Cómo formular la cuestión de modo que nos sirva para entenderla y actuar en consecuencia? ¿Cómo pensar políticas educativas inclusivas? Para Soto Calderón (2003) el paso previo para una clarificación del sentido de la inclusión educativa es “el análisis y la discusión de los diferentes procesos en que se ha enmarcado la experiencia educativa de las personas con necesidades educativas especiales; así como los procesos de formación de los docentes y otros profesionales relacionados con estas personas”. Y si creemos, como es coherente creer, que todos los beneficiarios del sistema de enseñanza tienen necesidades educativas especiales, este análisis amerita ser amplio y contemplativo de la totalidad del sistema. Es por ello que, a pesar de que el término inclusión ha sido profusamente utilizado para referirse a poblaciones vulnerables, en esta oportunidad optaremos por utilizarlo en un sentido más amplio.

Así como llama la atención sobre los excluidos, el término puede servir como recordatorio del carácter especial y las problemáticas educativas especiales, presentes en cada uno de los alumnos. La estrategia comprensiva que, creemos, es eficaz y clarifica, consiste en ubicarnos en una posición superadora respecto de dos grandes malentendidos que han tenido lugar históricamente en relación a la cuestión de la inclusión. Nos referiremos, entonces, a esas dos cuestiones, para luego esbozar una idea pasible de ser considerada como alternativa superadora.

2. DOS GRANDES “MALENTENDIDOS”. LAS DIFERENCIAS DE ORIGEN Y LA FINALIDAD HOMOGENEIZANTE DE LA EDUCACIÓN

Desde el momento en que el Estado asumió la responsabilidad de ofrecer a la población este bien preciado que es la educación, ha existido lo que se conoce como sistemas de educación sistemática, esto es, enormes tecnologías organizativas puestas al servicio de la producción y distribución de la educación en forma masiva. Sin ahondar en aspectos históricos, puede afirmarse que

esta forma de distribuir educación es, en los grandes tiempos de la historia, reciente. Los dispositivos básicos que definen a una escuela como tal, esto es, la asistencia simultánea de muchos niños a las clases de un maestro, en un conjunto de espacios idénticos entre sí que se distribuyen por el territorio, donde la actividad está regida por un conjunto de dispositivos curriculares (libros, calendario escolar, agendas pautadas, etc.) y donde está previsto el progreso de los alumnos a través de una serie de escalones sucesivos que concluyen en el otorgamiento de una acreditación, este esquema que resulta hoy familiar e insustituible, es en realidad una novedad en tiempos de la historia. Los primeros esquemas sólidos y perdurables esbozados en este sentido datan del siglo XVII y remiten a la obra de Comenius, reconocido como precursor de la forma actual de los sistemas educativos modernos (Narodowski, 2007)

Ahora bien, la gran cuestión que se planteó en los comienzos de este proceso, y que puede hallarse en los trabajos de la pedagogía clásica, es: *¿cómo enseñar todo a todos?* La educación pública, entendida como una promesa en gran escala, es en realidad una promesa inclusiva. Enseñar todo a todos, ideal pansófico comeniano, supone un “todos” heterogéneo e infinitamente educable.

Quienes se fueron ocupando sucesivamente de cumplir esa promesa en nuestro país, también se encontraron siempre con el desafío de responder a esa pregunta: *¿cómo enseñar todo a todos?* ¿Cómo brindar educación al alcance de todos y a la vez hacer que, por medio de esa educación, mejore en algún sentido la vida de cada uno de los argentinos, los ricos, los pobres, los inmigrantes, los hombres y las mujeres... todos?

Las dos cuestiones o falacias que se plantean en la actualidad respecto de esta aspiración inclusiva, que es un dato fundante de la educación moderna, son las siguientes. La primera de estas cuestiones tiene que ver con el hecho de que, contrariamente a lo que solía creerse cuando se hablaba de *igualdad* a secas, no todos están en la misma posición de partida a la hora de acceder a la educación. “Enseñar todo a todos”, entonces, no se logra ofreciendo a todos lo mismo, y de la misma manera. La misma oferta suscita en diferentes sectores y en diferentes sujetos, experiencias y resultados disímiles.

Desde un punto de vista puramente distributivo, puede decirse que lo mismo que para unos es suficiente, para otros no alcanza, y estas diferencias en lo que cada uno trae a la escuela deben poder compensarse, sin dejar librado el éxito sólo al mérito individual en un marco competitivo. Muchas investigaciones desde los años 60’ y 70’ vienen demostrando que si la escuela piensa su tarea de esa manera, lo que termina haciendo es inculcando a los propios alumnos, por medio de las bajas calificaciones, de su condición de pobres.

Desde un punto de vista más cultural, además, puede pensarse la cuestión en términos de lo que se establece como “normal”. Superada ya la idea de que la educación pueda ser una actividad totalmente neutral, objetiva y apolítica, la idea de *enseñar todo a todos* nos enfrenta, también, a un problema cultural: enseñar *¿qué?* a todos, enseñar según los valores y los intereses *¿de qué* grupos?

Esto nos conduce a la segunda cuestión. A la vez que la escuela iguala en un sentido positivo, y de algún modo en esto consiste la propia idea de la inclusión (todos incluidos en una misma categoría, en un mismo punto de unión o de valor) puede también, como anticipábamos, actuar acallando lo diferente, excluyendo identidades que en lugar de ser reconocidas en su valor propio, en sus formas particulares de expresión, terminen siendo compulsivamente obligadas a mimetizarse con la finalidad homogeneizante que signó al sistema educativo en sus orígenes y que consiste básicamente en la imposición de una cultura única y el exterminio literal de otras formas culturales.

Ambas cuestiones —las diferencias de origen que el sistema tiende a legitimar como propias de cada alumno en base al rendimiento y la cuestión de la homogeneización que actúa acallando las diferencias de orden cultural— representan dos caras del problema de la inclusión, cuya distinción es un buen punto de partida para considerar alternativas.

3. HACIA UNA DEFINICIÓN DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Si la inclusión nació como una promesa maravillosa y el tiempo mostró que es difícil de cumplir; y si hoy estamos además en condiciones de reconocer estos dos grandes obstáculos o motivos por los que esa promesa no llegó a cumplirse adecuadamente, la cuestión a reformular es qué significa hoy incluir, y qué consecuencias tiene el establecimiento de nuevas perspectivas respecto de aquellos asuntos que han sido objeto de revisión.

Comenzaremos por enunciar una definición de inclusión que, creemos, representa una mirada superadora de los problemas antes enunciados e integra la perspectiva superadora a la que nos interesa adscribir. Desde este enfoque, incluir significa, además de discriminar entre los diferentes discursos que se entretienen alrededor de ese término, reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesiten, desde una lógica de la *redistribución*, en un sentido económico y del *reconocimiento*, en un sentido cultural.

Este par de términos, redistribución y reconocimiento, han sido reconocidos en los últimos años por la sociología de la educación como el par conceptual que sintetiza estas dos grandes cuestiones alrededor de la inclusión educativa (Fraser, 2000) Con una fuerte referencia en materia de estudios de género, Fraser reconoce un error en la práctica de “contraponer antitéticamente la problemática socialdemócrata y socialista de la distribución a la problemática cultural y discursiva del reconocimiento” (Arribas y Castillo, 2007) Ambas dimensiones, la que enuncia los problemas de inclusión desde la perspectiva del desigual reparto de bienes materiales y simbólicos y la que lo hace desde el punto de vista de las “identidades devaluadas” que luchan por ser reconocidas en su singularidad, son necesarias para comprender los problemas de inclusión en ámbitos escolares. Pero es preciso también diferenciarlas y evitar una superposición que podría conducir a leer desigualdades como ejercicios legítimos del derecho a la identidad. La falta de distinción entre ambas dimensiones comporta, entonces, peligros sobre los que es preciso estar alertados.

En las sociedades actuales, y en nuestra Argentina actual también, enseñar todo a todos sería un eufemismo si no se reconoce que la sociedad tiene un caudal inmenso de conocimientos, y que la tasa de población escolarizada ha crecido enormemente. El desafío sigue en pie, pero actualizado y bajo nuevas formas, sensibles a problemas más específicos, que los tiempos actuales y la mayor reflexión acumulada alrededor de estas cuestiones, ameritan.

El carácter de la educación de bien público de gran importancia, hace además que constituya, como dice Connell (1997) una de las mayores industrias en cualquier economía moderna, una de las mayores tareas públicas. Y si la educación es un bien público de tal relevancia, esto obliga a pensar en quiénes son sus beneficiarios y en cómo se distribuyen esos beneficios. Resulta paradójico, observa Connell, que los sistemas educativos tiendan a una forma piramidal donde el número de personas que tienen beneficios va disminuyendo a medida que nos acercamos al vértice de la pirámide, y la

pirámide además se estrecha más pronto en los países pobres, donde la mayoría debe darse por satisfecho si recibe una educación primaria completa.

De las ideas de Connell sobre justicia educativa nos interesa destacar ciertos principios que, en materia curricular, se sugieren como modelo.

En primer lugar, el principio de la primacía de los intereses de los menos favorecidos. Siguiendo a John Rawls, Connell plantea que la educación debe seguir especialmente los intereses de los menos favorecidos. En la práctica, esta premisa se refiere a:

“plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, las cuestiones de género desde la perspectiva de las mujeres, las cuestiones raciales y territoriales desde el punto de vista de los indígenas, exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales, y así sucesivamente”

(Connell, 1997:68)

Los otros principios de justicia curricular se refieren a la participación y escolarización común y a la producción histórica de la igualdad. Los sistemas educativos, se supone, preparan a sus ciudadanos para la participación en la democracia. Tomarse en serio esta afirmación tiene fuertes consecuencias: el currículum debería optar, por ejemplo, por “actividades de trabajo no jerarquizadas y de cooperación, basadas en la participación y donde todos los partícipes se beneficien —como ciudadanos de una democracia— del aprendizaje de los demás”.

En cuanto a la producción histórica de la igualdad, tiene que ver con que los efectos sociales del currículum se analicen como las condiciones de producción de más o de menos igualdad a lo largo del tiempo, y no en base a cuadros congelados, fuera de contexto.

4. INCLUSIÓN, CALIDAD, MAESTROS Y ESCUELAS: A MODO DE CONCLUSIÓN

En términos propositivos, puede afirmarse por lo hasta aquí desarrollado que para que todos y todas accedan a una educación de calidad sin importar si han nacido ricos o pobres, lo que debe hacerse es conjugar estos principios de redistribución, reconocimiento e intervención compensatoria. Sin embargo, esta política demanda algunas adiciones que le son afines y de las que también se nutre. No sólo porque conceptos relacionados conduzcan a políticas integradas: la inclusión no es un logro aislado, guarda relación directa con al menos otros cuatro problemas que brevemente se enunciarán en este apartado final.

Se dice que no hay calidad sin inclusión, pues una educación que no es para todos no puede llamarse de calidad. Ambos términos son antológicamente dependientes. Y referirse a la educación en términos de calidad remite a la cuestión del valor de la educación, que lógicamente admite diversos criterios según quién asigne dicho valor, y con qué motivaciones. Una educación que se valora por ser inclusiva puede también deber ese reconocimiento a diferentes motivos y enfoques. Pueden tomarse como referencia los resultados, acudiendo por ejemplo a pruebas estandarizadas, y en este caso el par inclusión-exclusión se pone de manifiesto en las innumerables discusiones en torno a la tendencia de las (malas) pruebas para ponderar variables socioeconómicas de la población evaluada; se puede hacer foco en los procesos, analizando la dinámica propia de todo proceso educativo, o en función de los saberes que se enseñan. En este caso la inclusión guarda relación con el modo en que todos los alumnos puedan verse reconocidos en los saberes escolares. Más allá de estas distinciones, que son importantes y resumen muy esquemáticamente los grandes criterios para determinar la calidad, nos

interesa destacar un problema específico, actual y muy preocupante relacionado con la calidad educativa: los procesos de customización o clientelización en las instituciones educativas. Esta clientelización tiene lugar cuando el principal criterio de calidad que ostentan los docentes y las escuelas es el de “adaptación a la demanda”. Según este criterio, una escuela es buena, si la demanda está satisfecha.

Las consecuencias de este parámetro de la calidad son esencialmente dos: se tiende a entender la calidad como ausencia de conflictos (esto es, cuando no hay conflictos en el interior de las escuelas, se percibe a la escuela como una escuela buena, una escuela de calidad) y por ello —y esta es la segunda consecuencia— se diluyen las responsabilidades de la escuela. Como puede verse, calidad e inclusión son términos relacionados que demandan asimismo políticas coherentes. El carácter político de las relaciones escolares, la actitud ante el conflicto y la capacidad de tomar decisiones se reúnen en torno a ambos elementos de una buena educación.

El segundo elemento a sumar al panorama general sobre la inclusión que hemos presentado tiene que ver con un problema de legitimidad de la escuela para definir su postura ante los nuevos modos de circulación del conocimiento, que en parte pueden cobijar prácticas de exclusión. En un mundo postmoderno y globalizado, suele decirse con mucha frecuencia, la escuela “no se adecua”, pues sus viejos modos de enseñar se han vuelto anacrónicos frente a la aparición de nuevas tecnologías y al peso de los medios masivos de comunicación. Los niños y los jóvenes, desde estas eclécticas opiniones, se sienten más atraídos por otros ámbitos (la TV, las computadoras, las redes informáticas) que por la escuela.

Ahora bien, la escuela tendrá mayores dificultades para incluir si conceptualiza a sus actores desde la negativa a ser incluidos y si se asume incapaz de sostener su lugar de legítimo espacio de definición de saberes socialmente válidos.

Como dijéramos en otro lado, “lo que la escuela ofrece y exige a los alumnos es diferente de lo que otras agencias les ofrecen y exigen. Y lo que demandan los sujetos a la escuela es igualmente específico e insustituible, pues la escuela cumple una función social, de la que los sujetos particulares son destinatarios, y forma parte de un proyecto comunitario donde la lógica predominante no es la de la circulación o el intercambio, sino la de la distribución y la construcción compartida” (Narodowski y otros, 2008).

En tercer lugar, la consideración de las condiciones que llevan a las situaciones de exclusión, y muy especialmente en el caso en que ésta tiene lugar con relación a las personas con discapacidad, tienden a definir al alumno desde estereotipias que ignoran un hecho relevante: las relaciones escolares cuyo carácter inclusivo se propone reforzar son relaciones entre educadores, alumnos y familias. Éstas, tradicionalmente omitidas de la tríada didáctica (maestro, alumno, saber) y de las relaciones de enseñanza-aprendizaje (unidas por un guión con aspiraciones de causalidad) conforman siempre una alianza o contrato, algunos de cuyos aspectos son explícitos y están claramente regulados, mientras que otros son tácitos. Los modelos que a lo largo de la historia se han cristalizado para este contrato o alianza son elementos importantes a considerar como referentes de las políticas inclusivas.

Un primer modelo, trazado a partir de la obra de pedagogos clásicos como Comenius, Rousseau y La Salle, supone que el deber de las familias es entregar a sus hijos a los maestros y delegar en ellos la educación formal de los niños. La escuela asume el derecho de inculcar a los niños saberes y valores congruentes con su proyecto basado en los intereses nacionales, aún cuando esta inculcación arrase con creencias, convicciones y modos de vida diversos. En este modelo “civilizatorio” de alianza, el

Estado actúa como garante, procurando que cualquier conflicto de orden cultural que oponga los intereses de las partes, se dirima siempre a favor de la escuela. El segundo modelo es el modelo customizado o clientelar. Bajo la lógica de este modelo, al que hemos hecho ya alguna referencia al referirnos a la calidad educativa, se propone que la escuela “se adapte” a la comunidad y a los niños y que se gane su lugar de mercancía necesaria y deseada, dando respuestas a la medida de la heterogeneidad que ya no se pretende disolver u homogeneizar, sino reivindicar. (Narodowski, 2007 y 2008).

Ahora bien, hoy no es posible incluir y a la vez “civilizar”. Tampoco es posible incluir a “clientes”. Un nuevo modelo de alianza escuela–familia demanda que no predomine la delegación a la otra parte de todas las responsabilidades y culpas, sino un compromiso compartido y recíproco en beneficio de un interés común: la educación de la infancia y la juventud. Y esta es una condición necesaria para la buena concreción de políticas inclusivas.

Finalmente, la inclusión demanda maestros fuertes, con autoridad y con libertad para concretar en su tarea de enseñanza el compromiso social que su profesión lleva de sí. La escuela actual enfrenta el desafío de resignificar el lugar del docente como lugar del saber y de la autoridad legítima. Y por autoridad legítima entendemos aquella que encarna la cuota necesaria de Ley que los adultos debemos a los niños y a los jóvenes. Pensar una escuela más democrática y participativa es loable, pero debe atenderse al sesgo de desresponsabilización que puede seguirse de estas reformulaciones, del que debemos estar prevenidos. Se debe democratizar la escuela, pero sin sacrificar por ello la responsabilidad del enseñante, comprometerse con la capacidad de educar, haciéndose cargo del poder que se ejerce y haciéndolo responsablemente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson-Levitt (1999). *Teaching cultures; Jere Brophy teachig, education Practices*. Series no 1. Geneve: International Bureau of Education.
- Arribas, S. y del Castillo, R. (2007). La justicia en tres dimensiones. Entrevista con Nancy Fraser, en *Círculo Bellas Artes*, disponible en Internet en <<http://www.circulobellasartes.com>>, 2007
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era 'postsocialista'. *New Left Review*, número 0.
- Gómez Canedo, L. (1982). *La educación de los marginados durante la época colonial. Escuela y colegios para indios y mestizos en la Nueva España*. México: Porrúa
- Guadagni, A., Cuervo, M. y Sica, D. (2002). *En busca de la escuela perdida. Educación, crecimiento y exclusión social en la Argentina del siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI - Instit. Di Tella.
- Llach, J., Montoya, S. y Roldán, F. (1999). *Educación para todos*. Córdoba: IERA.
- Narodowski, M. et al. (2008). *Cinco ejes de la gestión educativa*. Buenos Aires: publicación interna del ministerio.
- Narodowski, M. (2007). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: AIQUE.
- Perkins, D. (2003). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

- Reimers, F. (coord.) (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades: los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- Sarmiento, D. (1987). *Educación común*. Buenos Aires: Solar.

CONDICIONES, PROCESOS Y CIRCUNSTANCIAS QUE PERMITEN AVANZAR HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: RETOMANDO LAS APORTACIONES DE LA EXPERIENCIA CANADIENSE

Odet Moliner García

1. INTRODUCCIÓN

Casi 14 años después de la Declaración de Salamanca parece que el panorama internacional ha cambiado más bien poco, a pesar de que el enfoque inclusivo es respaldado por las grandes organizaciones (UNESCO, UNICEF, ONU...) que orientan los criterios y las políticas educativas internacionales. Aunque la situación varía de un país a otro, en este artículo me centraré en la experiencia de Canadá por ser uno de los países que ha venido desarrollando, desde mediados de los 80, políticas de inclusión educativa.

Canadá es un país de grandes diferencias y amplia diversidad, con una organización administrativa muy descentralizada. Ello favorece que, mientras algunas provincias están caminando hacia la inclusión y tienen una amplia trayectoria, como es el caso de New Brunswick¹, en otras se mantiene el modelo tradicional de educación especial (con profesorado de apoyo, aulas de recursos e intervención fuera del aula). Como resultado de una política con orientación inclusiva, en la provincia de New Brunswick los estudiantes con necesidades especiales o con discapacidades van a las escuelas de su comunidad junto a los compañeros de su edad.

Y es que en este contexto se dieron y se siguen dando una serie de condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión, con un fuerte apoyo y liderazgo político y administrativo a todos los niveles. El interés por el estudio de estas condiciones se refleja en la literatura de los últimos años sobre elementos críticos (Porter, 1997) o factores de éxito que contribuyen a hacer realidad la inclusión (Aucoin, 2001, Aucoin, Rousseau y Belanger, 2004; Belanger, 2006; Goguen y Aucoin, 2005, Halvorsen, 2001). En realidad los autores, buenos conocedores de la situación y de los procesos vividos en los últimos años, llegan a establecer hasta 14 condiciones: acceso a la instrucción pública, acceso a los fondos públicos, acceso y confidencialidad de los informes, colaboración, educación comprensiva, evaluación continua, enseñanza en la clase ordinaria, intervención y educación precoz, puesta en marcha del servicio de adaptación escolar, personal cualificado, planes de transición, procedimiento de demanda, programas individualizados, unicidad del alumno. Todas estas condiciones se reseñan en la normativa, es decir, están reflejadas en la política educativa.

¹ En la provincia de New Brunswick se da la plena inclusión desde 1986. El Ministerio de Educación provincial tiene una estructura particular, comprendiendo dos sectores educativos distintos, uno francófono y otro anglófono, bajo la responsabilidad de dos subministerios que trabajan conjuntamente. La distribución de recursos se hace de manera equitativa y la organización de los servicios en un medio inclusivo difiere muy poco entre los dos sectores. Esta provincia organiza los distritos escolares según la geografía y el lenguaje. Hay 18 distritos escolares: 12 ingleses (83.799 alumnos en 237 escuelas) y 6 franceses (35.070 alumnos y 102 escuelas) según los datos de Informe Mackay (2006) para el curso 2004-2005.

En cuanto a los procesos y las estrategias necesarios, el trabajo de Porter y Richler (1991) es un verdadero compendio de aportaciones teóricas y prácticas que vino a cubrir un importante vacío en la literatura educativa durante años. El marco procesual y las estrategias de cambio desarrolladas en los centros de Woodstock se relatan en Porter y Stone (1998) y las estrategias de formación y apoyo al profesorado se difunden en los trabajos de Hutchinson (2002) y Crawford y Porter (2004).

También es esta una preocupación internacional, sobre todo en países como el Reino Unido (Ainscow, Howes, Farell y Frankham, 2003), con amplia experiencia en las iniciativas y procesos para el cambio. En estos casos se ha utilizado con frecuencia una expresión, palancas o “levers” (Riehl, 2000), que ayuda a reflejar aquellas condiciones y procesos necesarios para el cambio y referidos, sobre todo, a las tareas básicas de los líderes de las escuelas y que, en resumen, son las siguientes: la promoción de nuevos significados sobre la diversidad; la promoción de prácticas inclusivas dentro de las escuelas; y la construcción de conexiones entre las escuelas y las comunidades. Muy ligadas al factor liderazgo, se encuentran también seis *condiciones internas*, vinculadas, sobre todo, al funcionamiento y organización de los centros, que (Ainscow *et al.*, 2000), han señalado como básicas para sostener *culturas escolares* favorecedoras de la innovación y la mejora y, por ello, necesarias para el progreso hacia centros más inclusivos: atención a los beneficios potenciales de interrogación y reflexión; un compromiso con la planificación cooperativa; la implicación del personal, participación de estudiantes y comunidad en las políticas y decisiones escolares; actividades de desarrollo del personal que se centran en la práctica en el aula; estrategias de coordinación, especialmente en relación con el uso del tiempo; y funciones de liderazgo efectivas no sólo para el personal sino para toda la escuela.

En la práctica, todas estas condiciones y factores se solapan y están interconectados de diferentes formas y maneras. En realidad, se trata de que los procesos y las estrategias sean coherentes con una *macroestrategia general* cuyo fin último (*el para qué*), sea la promoción de la inclusión educativa. Se supone que la convergencia de tales factores y condiciones será capaz de poner en marcha el cambio en profundidad que requiere la transformación de un sistema hacia la inclusión. Pero es cierto que *el quien* y *el como* de esa transformación dependerá, en la mayoría de los casos, de las situaciones contextuales y las características de partida de cada sistema.

En este artículo, tales factores o condiciones para el cambio se articulan en cuatro niveles de análisis y de toma de decisiones que, siguiendo una adaptación de la propuesta de Echeita (2001), configuran un modelo sistémico a varios niveles: nivel social, nivel de sistema educativo, nivel de centro y nivel de aula.

Trataré, para ello, de compartir las percepciones y experiencias sobre el desarrollo de la inclusión que obtuve a partir de una reciente visita a una de las provincias canadienses con mayor trayectoria inclusiva, New Brunswick. Mediante una estancia de investigación², tuve la oportunidad de

² Estancia postdoctoral becada por la Generalitat Valenciana (BEST/2007/118) durante el mes de junio de 2007. Quiero expresar mi agradecimiento a todas las personas e instituciones que lo han hecho posible: a Lucy Green y Ely Elliot, maestras de método y recursos de la Southern Carlton Elementary School (Woodstock), a Brenda Campbell, maestra de método y recursos de la Centennian Elementary School (Woodstock) ambas del distrito 14. A M. Bezeau, director de L'Odyssee (centro francófono de educación secundaria en Moncton) y especialmente a Nicole y Rita, maestras de recursos y a Jean Codjo, maestro y mediador del alumnado inmigrante del centro. Gracias a los miembros del Comité por la Inclusión Educativa de la Association du Nouveau-Brunswick pour l'integration communautaire (ANBIC) en Fredericton por su acogida y a Danny Soucy (padre y miembro activo de la ANBIC) por su tiempo y sus valiosos comentarios. Particularmente, mi más sincero reconocimiento a Gordon Porter (New Brunswick Human Rights Committee) profundo concedor de la inclusión y guía durante las visitas a las escuelas anglófonas. Gracias a Maryam Wagner (University of Prince

visitar escuelas, entrevistarme con profesores universitarios, maestros ordinarios, maestros de recursos, mediadores, miembros de asociaciones comunitarias y padres, así como conocer las referencias normativas y teóricas sobre inclusión educativa.

2. PRIMER NIVEL: FACTORES SOCIALES

Es bien sabido que *la educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa*. Por lo tanto, se parte de una justificación social, de carácter humanista, que defiende la idea de que si todos los niños y niñas aprenden juntos en escuelas inclusivas, cambiarán las actitudes frente a la diferencia y ello dará lugar a una sociedad más justa y no discriminadora, en la que no tengan cabida los procesos de exclusión.

De hecho, la inclusión educativa es un descriptor internacional que tiene su fundamento ideológico en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Esta declaración asume que los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora que se prolongue en una inclusión social de todas las personas, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Así se pronunciaba Gordon Porter, prestigioso asesor e impulsor de la inclusión a nivel nacional e internacional, en el transcurso de una interesante entrevista que me concedió³:

“Sin duda, la inclusión educativa favorece la inclusión social, lo cual no quiere decir que sea fácil. Quiero decir que hay muchos estudiantes que no entablan amistades de modo natural en las escuelas. Así pues, se trata de un reto y no hay una solución mágica. Lo que está claro es que la inclusión brinda oportunidades. También está claro, creo yo, tras los 25 años de experiencia en Woodstock, que gradualmente sí que se consigue transformar la sociedad. Tienes chavales jóvenes que crecen con niños discapacitados en sus clases y con sus actitudes... Por ejemplo, ante la pregunta “¿debemos promover la inclusión o no?”, la respuesta es evidente para los jóvenes y no entienden por qué los adultos pueden llegar a plantearse el tema. Han crecido con algún niño tal vez ciego, tal vez gravemente afectado, o sordo... y comprenden la diversidad de la sociedad mejor que las personas mayores. Por lo tanto, sí, la inclusión brinda oportunidades para una mayor inclusión social y para construir futuros mejores”.

Así pues, la inclusión es, sobre todo, una cuestión de creencias y de confianza: de los propios estudiantes en que pueden aprender, de los maestros en lo que sus alumnos pueden conseguir juntos y de las familias en lo que pueden hacer sus hijos con los apoyos oportunos. Es una de las bases para las sociedades democráticas y uno de los valores que, junto a la interculturalidad, contribuyen a la creación de una nueva escuela y una mejor sociedad, la que necesitamos para impulsar políticas más justas, equitativas y humanas.

En este sentido, es fundamental actuar en varios frentes; sensibilizando a la opinión pública, analizando las políticas sociales y de empleo, teniendo en cuenta el papel de las asociaciones

Edward Island), a Carla Digorgio (UPEI) y sobre todo a Vianne Timmons (UPEI) y a Marlene Breitenbach. (Ministerio de Educación de Prince Edwards Island). Finalmente, agradecer la inestimable ayuda del equipo receptor de la Universidad de Moncton (New Brunswick), sobre todo a Angela Aucoin mi verdadera guía y responsable del equipo de investigación sobre inclusión junto con Raymond Vienneau, Mireille Leblanc y Carole Chiasson.

³ Parte de esta entrevista puede consultarse en: Moliner, O. (en prensa) Conversando con Gordon Porter sobre el liderazgo administrativo necesario para avanzar hacia la educación inclusiva. *Avances en Supervisión Educativa*, abril 2008.

comunitarias y, por supuesto, reconociendo el importante papel de las familias en el apoyo y la difusión de la inclusión y sus implicaciones.

2.1. Opinión pública

Es importante *formar una opinión pública al respecto*. Dado que la incorporación de los principios y la filosofía de la inclusión no se produce de la noche a la mañana, es necesario que la sociedad esté informada, conozca el discurso teórico y, sobre todo, las realidades y las prácticas que plantean la inclusión como una cuestión natural y llena de sentido común:

“La gente debe entender que la inclusión es beneficiosa para las comunidades y para la mejora escolar. No puede verse simplemente como un problema de cómo tratar a los niños con discapacidad. La inclusión no consiste en eso, sino en crear escuelas ordinarias que puedan atender a todos nuestros niños. La cuestión clave está en que las escuelas públicas ordinarias de la comunidad, pagadas por los ciudadanos, han rehusado y se han resistido a atender a todos los niños. La cuestión no es el éxito o fracaso de la Educación Especial, esta sólo existe porque las escuelas ordinarias no han cumplido con su obligación básica. En New Brunswick tuvimos un gran liderazgo, encabezado por las instancias políticas superiores, por el primer ministro del momento y por los supervisores y altos funcionarios de la enseñanza. Y hubo distritos escolares que sí que avanzaban, demostrando que la cosa podía funcionar, que la inclusión era una realidad y que no se trataba de una idea radical y loca de la izquierda sino de un enfoque normal orientado a la familia y lleno de sentido común”. (Entrevista a Gordon Porter)

También los padres consideran que:

“la gente, en general, tiene una buena actitud, y los niños ven la inclusión con normalidad porque estar incluido significa participar de la comunidad”. (Entrevista a un padre miembro de la Asociación de Nuevo Brunswick para la Integración Comunitaria. ANBIC)

2.2. Políticas sociales

Otro factor a tener en cuenta es *la proyección de la inclusión en otros ámbitos como el empleo, el acceso a la educación superior o la participación en la comunidad*. El paso de una educación inclusiva a una sociedad inclusiva no es fácil ni inmediato y requiere ser abordado desde toda su complejidad, con la misma visión sistémica que el concepto de inclusión educativa conlleva. Hanvey (2003) presenta una revisión de varios estudios sobre inclusión social en Canadá, aunque posiblemente resulte más interesante conocer las apreciaciones y la experiencia del profesor Porter sobre una cuestión que suele surgir asociada a la idea de inclusión educativa y social: ¿y después de la escuela qué?:

“Bueno, en la mayoría de sociedades, incluida la nuestra de Canadá, a la gente no se le asegura un trabajo. Y eso es, básicamente, lo que la gente hace cuando pasa de la escuela a la sociedad en general. Los jóvenes pasan, o bien a la educación secundaria, o a trabajar. En este sentido, estamos logrando muchos avances. Tenemos agencias que se centran en conseguir que los jóvenes obtengan un trabajo y un puesto en la sociedad, pero no primando el tipo de enfoque de talleres de rehabilitación de minusválidos, sino haciendo más trabajo, mejor trabajo, consiguiendo que un mayor número de estudiantes tengan un empleo cuando dejan la escuela y se encaminan hacia su vida de adultos. También desarrollamos programa en centros universitarios. Canadá tiene muchos ejemplos de universidades que admiten estudiantes con necesidades especiales, discapacidades (incluidas las de tipo intelectual) y que hacen esfuerzos para que estos alumnos formen parte de la comunidad. Pues bien, ¿quiere esto decir que el proceso espera que estos alumnos realicen todo el trabajo propio de una clase universitaria? Sin duda, no, aunque hay maneras de conseguir que esta sea una experiencia realista y positiva tanto para los discapacitados como para los no discapacitados. En el caso de los colegios universitarios, es diferente. Aquí, en New Brunswick, tenemos algunos estudiantes, bastantes hoy en día, quizá cientos, que en los últimos años han participado en un programa llamado

“Conexiones”, que inscribe a estudiantes con necesidades especiales en programas convencionales de colegios universitarios. Se ha tratado de que los trabajadores del apoyo estén en los centros y ayuden a facilitar este proceso, así como a los profesores. Por lo tanto, pienso que en términos de desarrollo social, la inclusión educativa resulta un paso esencial para su consecución, pero no lo garantiza. Verlo hecho realidad conlleva un esfuerzo individual y casos individuales”.

2.3. Asociaciones comunitarias

Son muchas las asociaciones comunitarias de prestigio nacional e internacional canadienses: *The Roeher Institute, Canadian Association of Community Living, Canadian Teacher’s Federation, The Centre for Research and Education in Human Services*. Existen siete asociaciones provinciales y territoriales para la vida en comunidad o para la integración comunitaria⁴ que tratan de aunar los esfuerzos de carácter local y nacional. El objetivo es promover redes y foros, organizar seminarios y grupos de trabajo en los que se implican profesionales, padres y miembros de asociaciones relacionadas con los derechos humanos y la inclusión, para hacer realidad las políticas y prácticas de carácter comunitario.

Es el caso de la *New Brunswick Association for Community Living/Association du Nouveau-Brunswick pour l’intégration communautaire* (en adelante NBACL o ANBIC). Como parte de esta asociación existe el Comité de Educación Inclusiva compuesto por educadores retirados, representantes de la administración, padres de personas con discapacidad, un representante de la universidad experto en temas de inclusión educativa y otras personas que tienen interés en promover una educación exitosa para todos los estudiantes.

Tuve oportunidad de asistir como invitada a una de las intensas reuniones de este comité (13 puntos en la orden del día abordados en casi cinco horas), que se encarga de velar por la práctica de la inclusión en las escuelas, supervisando su desarrollo, analizando casos críticos, tomando medidas y negociando con la administración. He aquí un ejemplo de las muchas cuestiones tratadas:

“La presidenta cuenta que el inspector (superintendente) ha visitado las escuelas del distrito X y le han dicho que hay niños con discapacidad severa que no pueden estar en la clase ordinaria. Se comenta que hay que hacer algo para cambiar las actitudes de estos maestros y se acuerda proponer al Ministerio de Educación provincial que los administradores de estas escuelas y los maestros puedan visitar algunas escuelas de Woodstock para que vean como funcionan. La idea es que contacten con otros centros y conozcan su experiencia y que una escuela de Woodstock pueda tutorizar a otra del distrito X, con el apoyo de la administración. La ventaja es que hay un nuevo director en este distrito, que es joven y apoya la inclusión. El problema es que el inspector no se pronuncia sobre lo que está pasando, ni lo apoya ni lo impide”. (Registro narrativo de la reunión del Comité de Educación Inclusiva de la ANBIC)

Otra cuestión interesante que promueve esta asociación es el reconocimiento público del trabajo de las escuelas y de los profesionales:

“Se revisa la convocatoria del premio provincial para la semana nacional de la inclusión. Se discute sobre el documento en el que se solicitan propuestas de nominados (puede ser una escuela, un equipo, un maestro/a...) Es una manera de reconocer el trabajo y las buenas prácticas que se están haciendo sobre inclusión”. (Registro narrativo de la reunión del comité de la ANBIC)

⁴ Puede ampliarse información en el portal de *Inclusive Education Initiatives* www.inclusiveeducation.ca, punto de encuentro de padres, profesionales y miembros de la comunidad interesados en la inclusión educativa y social, dirigido por Gordon Porter.

Es importante destacar el papel de las 12 Comisiones de Derechos Humanos distribuidas por provincias que dependen del gobierno. Todas ellas recogen el principio de la inclusión en sus postulados y su objetivo es promover la igualdad, oponerse y denunciar la discriminación, apoyar las leyes sobre derechos humanos y educar en derechos y responsabilidades. Existen también varias agencias sobre los derechos del niño cuyas acciones convergen de una u otra manera en esas finalidades: *Canadian Children's Rights Council*, *Canadian Coalition for the Rights of Children* y *Canadian Red Cross - Rights of a Child*.

2.4. Familias

Si en Canadá se ha desarrollado la inclusión en las escuelas ha sido por y con el apoyo de las familias de las personas con discapacidad. El motor del cambio, quienes presionan, son las familias más que los docentes, exigiendo que la asistencia a la escuela ordinaria sea considerada un derecho para todos. El trabajo de Gerg (2006), recoge el sentir de los padres de la provincia de Prince Edward Island y corrobora cómo los padres están satisfechos de la inclusión en la escuela elemental, aunque remarca que los problemas vienen en la *Junior and Senior High School* donde se hace más difícil la negociación con las familias y donde es necesario desarrollar grupos de amigos de apoyo.

Por lo tanto, estamos ante *uno de los factores clave para avanzar hacia la inclusión: el trabajo con las familias*. Para que surja una inclusión realmente firme hay que contar con un fuerte apoyo de los padres como elemento esencial. Uno de ellos, miembro muy activo de la ANBIC, se expresa así sobre el papel de los padres y los beneficios de la inclusión:

“Los padres deberían soñar cómo les gustaría que estuviera su hijo en la escuela y en la comunidad y a partir de ahí luchar enérgicamente por hacer el sueño realidad, con la comunidad, con la ayuda comunitaria. Porque la inclusión es cosa de todos y hay que luchar fuerte pero juntos. En la educación formal, por ejemplo, hay un 50% de académico y un 50% de social y las clases específicas son un límite a la inclusión. Los niños aprenden mejor con los otros, tienen buenos modelos de conducta, de comportamientos que son aceptables socialmente, porque sus compañeros tienen el rol de modelos a imitar. La naturalidad es lo más importante”.

Y es que la lucha de las familias por la inclusión se remonta a los años 70 cuando, con todo el proceso de desinstitucionalización, los padres de los niños con problemas de aprendizaje y su asociación jugaron un papel muy importante a través de la *Association pour les élèves ayant une trouble d'apprentissage*, que impulsó una iniciativa comunitaria denominada *Comprehensive Plan*. En 1985 se cerró el último centro de Educación Especial de New Brunswick y el alumnado volvió a sus respectivas comunidades.

La percepción de los padres es que se ha avanzado mucho desde entonces y que la Ley de Educación del 86 impulsó realmente la inclusión. Un padre comenta:

“Los padres de los niños con dificultades y el resto tienen una buena actitud, porque conocen las experiencias de éxito y cómo los niños progresan en las clases ordinarias con sus compañeros”.

3. SEGUNDO NIVEL: EL SISTEMA EDUCATIVO

Este nivel es fundamental si lo que pretendemos ver es cómo se transforma el sistema educativo para responder a la diversidad del alumnado y no cómo hacer encajar a ciertos alumnos en el sistema. Existen varios factores implicados en esa transformación y uno de ellos es la concreción de una política educativa con una orientación inclusiva. El proceso de concreción en la política educativa

va a depender de la situación de partida de cada contexto: desde cambios que son promovidos *de arriba a abajo* a nivel local (es el caso de New Brunswick), hasta una política que resulte de la institucionalización y difusión de prácticas inclusivas que surgen en los propios centros (sería el caso, por ejemplo del Reino Unido) y que ponen a las escuelas en movimiento (Ainscow, 2001).

3.1. Política educativa

En Canadá, y concretamente en New Brunswick, surge, a partir del principio de normalización que introduce Wolfensberger en 1972, es la *Ley Escolar* de 1986 la que impulsó por primera vez la inclusión. Posteriormente y después de varios estudios, se publicaron algunos documentos decisivos: *Best Practices for Inclusión* (1994) y *L'ecole primaire* (1995) y *L'ecole secondaire a New Brunswick* (1996), que son orientaciones pedagógicas para aumentar el éxito escolar de todos los alumnos. Hasta nuestros días se han desarrollado sucesivos informes, estudios y planes, entre los que destacan el *Plan de aprendizaje de calidad: Ecoles de qualité, resultats élevés* (2003) y el Informe Mackay (2006) *L'inclusion scolaire: étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*.

La inclusión está siempre presente en las políticas globales, pues se acaba de publicar el nuevo Plan de Educación que lleva por título *Les enfants au premier plan* con ocho principios generales, el quinto de los cuales se dedica por completo a la inclusión escolar, tomando como referencia los resultados del trabajo de MacKay (2006).

En este sentido, es fundamental un factor que va muy ligado a las políticas educativas, el *liderazgo político y administrativo*, que tratará de hacer oficial la inclusión. Es importante que este liderazgo se ejerza con una visión inclusiva puesto que se va a traducir en políticas de financiación y distribución de fondos, decisiones sobre la promoción y/o transición del alumnado y aspectos relacionados con la formación continua y permanente del profesorado y de los especialistas. Por otro lado, este liderazgo deberá promover o incidir en las actitudes positivas hacia la inclusión, sobre todo, por parte del profesorado.

El profesor Porter relata así como se ejerció el liderazgo político y administrativo, destacando las condiciones y circunstancias se dieron en su momento para ello:

“Pienso que lo que hay que conseguir es que todas las buenas ideas sobre inclusión lleguen a las personas que tienen autoridad en el sistema educativo y a los profesores para lograr aplicaciones prácticas. Esto no es fácil y exige un trabajo duro. Lo que pasó aquí en New Brunswick, donde formé parte del liderazgo educativo, es que adoptamos la idea, la teoría y la filosofía de la inclusión, pero también tuvimos control sobre la organización, de modo que los mismos que pensamos que era una buena idea podíamos regular el sistema y organizar actividades con dinero para respaldarlas. Y eso significa trabajar con supervisores y directores de escuelas, hablar de lo que necesitan hacer, crear nuevos cargos. Por ejemplo, cuando comenzamos, teníamos maestros que trabajaban en clases especiales y maestros de recursos que se pasaban todo el tiempo sacando a los niños de las clases y trabajando con ellos en grupos pequeños. Tomamos esos puestos y creamos una nueva figura a la que llamamos Maestros de Método y Recursos que eran los responsables de asistir a los profesores fuera cual fuera el niño de su clase que les planteaba un reto”.

3.2. Financiación y distribución de fondos

En New Brunswick, la gran cantidad de recursos materiales y personales existentes en las escuelas se entiende a partir del análisis de las políticas de distribución de fondos. Todos los fondos educativos provienen del gobierno provincial y el Ministerio de Educación distribuye “fondos en bloque” a cada distrito para dotarlos de servicios de apoyo, en función del número total de alumnos del distrito y no del número de estudiantes con necesidades especiales. Esta política tiene sus ventajas,

puesto que elimina la necesidad de justificar las ayudas basadas en la discapacidad de los estudiantes de manera individual y por lo tanto se concentra menos en la discapacidad y más en los apoyos que necesitan los centros, los maestros y los estudiantes.

“Creo que en demasiados casos he visto lugares, incluso zonas ricas aquí en Canadá, en los que se dice: «Sí, vamos a crear educación inclusiva», pero siguen invirtiendo todos los fondos en educación especial, en escuelas tradicionales, escuelas especiales y recursos tradicionales. Y hay que acabar con eso. Aquí en New Brunswick, sobre todo donde estuve trabajando, en Woodstock, lo que hicimos hace veinte años fue básicamente dejar de invertir fondos en la educación especial tradicional para gastar todo el dinero en apoyar la educación inclusiva. Piénsalo un momento. Teniendo en mente tu ciudad, cuando dicen: «De acuerdo, vamos a apoyar la educación inclusiva», ¿realmente tienen un plan para redirigir los fondos de modo que dentro de cinco años todo el dinero se invierta en profesores de apoyo y en escuelas ordinarias? ¿O van a intentar cubrirse las espaldas y seguirán invirtiendo el dinero igual que lo hacen ahora? Así sólo tendrán pequeños parches para apoyar la inclusión. Creo que tiene que cambiar el modo en que se gasta el dinero”. (Entrevista a Gordon Porter).

Así, lo que sugiere Porter es un cambio radical en las políticas de distribución de fondos, defendiendo que esa distribución “en bloque” no fomenta el diagnóstico de estudiantes como “discapacitados” y se asume que cada clase, cada escuela y cada distrito necesitarán un cierto nivel de servicios de apoyo, simplemente porque el sistema educativo sirve a una población de alumnos diversa. Creo que de esta forma se evitaría un problema que parece que está afectando a las políticas de provisión de recursos para el apoyo educativo en otros muchos países: la proliferación de diagnósticos de alumnado con necesidades educativas específicas en los centros para tratar de conseguir más recursos y más programas específicos. La experiencia canadiense nos dice con claridad que este no es el camino y que en muchos casos lo que con este esquema se produce es el efecto contrario al que se pretende; en lugar de generar más inclusión, se provoca mayor segregación dentro de los propios centros y de las aulas, sobre todo si se acaban convirtiendo en recursos o programas alternativos al aula ordinaria.

Sin embargo, creo que esta distribución de fondos en función del número de alumnos deberían ser matizada o complementada teniendo en cuenta factores sociales y económicos del contexto o de las familias (pobreza, desempleo...), para garantizar el principio de equidad.

3.3. Planes de Transición

Se concretan *planes de transición* entre etapas y entre centros. Se trata de favorecer la acogida del alumnado al nuevo centro y la adaptación al nuevo entorno. Para ello es importante disponer de un modelo oficial consensuado que recoja toda la información necesaria para ese proceso tanto del alumno (información personal del alumno, información médica, psicopedagógica), como sobre la organización de la clase a la que asistía y asistirá (información sobre las dependencias del nuevo centro, maestro/a y compañeros,...), de forma que todo ello se oriente de forma inequívoca hacia la tarea de definir y precisar las ayudas o apoyos que necesita el alumno o alumna en cuestión.

En la reunión del Comité de Educación Inclusiva de la ANBIC al que tuve la ocasión de asistir pude observar un ejemplo de esta tarea:

“Se revisa el borrador de los documentos o planes de transición entre etapas y se propone enviar sugerencias. Al final hay un apartado para poner fotos sobre “Este es mi nuevo colegio, esta es la sala de recursos, la biblioteca, la cocina, mi clase... Se sugiere añadir “este es mi maestro/a, mis compañeros...mis amigos “. Se ponen fotos para que conozcan el contexto antes de llegar. Hay un documento específico para niños autistas”. (Registro narrativo de la reunión del comité de educación inclusiva de la ANBIC).

3.4. Formación sobre inclusión

Respecto de la *formación inicial de los maestros sobre inclusión educativa*, he podido conocer dos propuestas que se vienen desarrollando en dos universidades: la Universidad de Moncton (francófona), en la provincia de New Brunswick y en la Universidad de Prince Edward Island (anglófona), en la provincia del mismo nombre.

Desde la Universidad de Moncton, la formación de docentes sobre inclusión se desarrolla desde una perspectiva transversal, tratando de imprimir un carácter inclusivo a los módulos que se imparten en los estudios de *Enseignement au Primaire (B.A. , B.Ed)* pero sobre todo desde la *Maitrese en Education (mention enseignement ressource)* que es la formación que obtienen los maestros de método y recursos. La formación incorpora varios módulos sobre la *pedagogía de la inclusión* (Vienneau, 2004, 2006) y sobre cada uno de los cinco componentes del modelo de inclusión total (Vienneau, 2002): normalización, participación en la vida comunitaria, individualización, reconocimiento de la unicidad irremplazable de cada estudiante, acceso a los recursos más favorables para su desarrollo integral. Este modelo se concreta en prácticas pedagógicas denominadas *prácticas actualizantes* (Landry, Ferrer y Vienneau, 2002), como aquellas capaces de mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes, articuladas en torno a ocho postulados.

Las consideraciones del profesor Porter sobre si es necesaria o no una formación específica del maestro sobre inclusión en la formación inicial son las siguientes:

“La formación de futuros profesores debería centrarse en los conocimientos y habilidades de los alumnos, de manera que puedan acceder a las escuelas públicas y enseñar a todos los estudiantes, atender a la diversidad, tener conocimientos sobre la pedagogía diferenciada, la enseñanza multinivel y el aprendizaje cooperativo, es decir, todo aquello que les dará las herramientas necesarias para satisfacer las necesidades de todo tipo de alumnos con dificultades diferentes en sus clases generales. Así pues, creo que necesitan aprender cosas como la enseñanza multinivel. Pero también necesitan aprender cómo aplicarla en el currículum de matemáticas, cómo aplicarla cuando lleguen a ser profesores de lengua o cuando sean profesores de ciencias. Deberían aprender las técnicas que les permitan enseñar ciencias a niños de todos los diferentes niveles, como la clase sobre las nubes que he comentado antes. Así que el reto para los formadores de maestros es enseñar en todo lo que enseñen que la inclusión y la adaptación a la diversidad ahora forma parte del deber del profesor. Y se les debe formar para que puedan aplicar todo eso. Así que no tiene que haber una asignatura sobre inclusión; las prácticas inclusivas deberían fundirse con el resto de métodos y asignaturas”.

Sin embargo, en la Universidad de Prince Edward Island, a parte de la formación de grado y postgrado sobre educación, sí que se imparte un *Certificate in Inclusive Education*. La profesora Vianne Timmons, responsable del programa en esta universidad considera que:

“Ha de haber una formación de postgrado para la inclusión, mejor que una formación de “supermaestros”. Y digo de postgrado, porque ha de ser a un nivel superior a la de maestro. Debería tener más valor, una posición más valiosa, una posición a la que la gente aspira. Debe ser una posición que necesite más formación porque supone trabajar con una gran variedad de maestros”.

3.5. Actitud del profesorado

Una *actitud favorable hacia la inclusión* es otro de los factores más referenciados, además del papel de las familias, por gran parte de los autores canadienses consultados (Porter y Stone, 1998, Goguen y Aucoin, 2005; Crawford y Porter, 2004), así como por los informantes de las entrevistas realizadas.

Efectivamente, las actitudes determinan en gran medida el tipo de atención educativa que reciben los estudiantes. En las escuelas inclusivas nos encontramos con una gran disponibilidad del profesorado para responder a las demandas de sus alumnos (Rousseau y Belanger, 2004). La cuestión es cómo se genera una actitud positiva del profesorado favorable a la incorporación de alumnos con necesidades especiales en su aula, comprometidos con su plena participación y con la mejora de sus posibilidades. Probablemente sea esta una de las tareas más complejas y difíciles de obtener.

Podemos decir que existe una aceptación generalizada de la filosofía de la inclusión y una aprobación sobre la manera de desarrollarla a nivel político y administrativo, aunque tal y como me comentaba una maestra de método y recursos:

“Hay que reconocer que hay algunos casos de niños excepcionales, en la mayoría de los casos niños autistas, que siguen sin resolverse y ello depende en gran medida de las actitudes de ciertos profesores”.

4. TERCER NIVEL: EL CENTRO

En este apartado entramos en un nivel crítico para avanzar en el cambio y la mejora de los centros. Paradójicamente, para algunos centros este avance consistirá en caminar en un sentido diferente al que lo han llevado haciendo durante años o incluso ir retrocediendo en los pasos dados, si el trayecto ha desembocado en la segregación. En palabras de Gordon Porter:

“El punto de partida fundamental está en que las instituciones ordinarias se conviertan en instituciones inclusivas. No se trata de hacer pequeños ajustes en instituciones especiales para intentar que parezcan actualizadas o que están haciendo lo políticamente correcto. Las escuelas inclusivas son entes naturales, creaciones naturales. Son lo que siempre habrían tenido que ser, es decir, hay una comunidad, esa comunidad tiene una escuela, los niños van a la escuela, todos los niños van a esa escuela y ese es el proceso natural, es lo que la educación inclusiva está intentando recuperar”.

Los factores clave se refieren a aspectos organizativos, sobre todo a decisiones que afectan a la organización de los apoyos, de los recursos, del profesorado y de los especialistas. Pero se refieren también a las culturas y valores que se asumen y defienden en cada centro, como la participación y el sentimiento de pertenencia al centro y a la comunidad, que repercutirá en el clima de convivencia del mismo.

4.1. Organización y funcionamiento de los apoyos

“9:30 h. En la clase hay 17 niños. La mayoría están en la alfombra y la maestra explica con el retroproyector y les hace preguntas. Una asistente está al lado de una niña con Síndrome de Down y la va ayudando. La maestra le pide que haga el número 7 con un churro de plastelina sobre el proyector, pero tras varios intentos no lo consigue. Cuando casi lo hace la clase aplaude, pero ella se enfada y abandona. Coge un pictograma de un WC, lo pega en su horario y sale al baño con la asistente”. (Registro narrativo. 2º Grado. Southern Carleton Elementary School. Woodstock)

Esta secuencia refleja una situación de apoyo directo a una niña por parte de una asistente o ayudante de la maestra (*Teacher Assistant*) dentro del aula ordinaria, una de las condiciones necesarias para la inclusión de alumnos con dificultades.

Sin embargo, existen ciertas dudas sobre los beneficios del trabajo de los asistentes. Mientras algunos padres están más que satisfechos con la ayuda que proporcionan a sus hijos, otros se sienten frustrados con su trabajo puesto que el uso que se haga de este recurso en el aula puede generar, incluso, una excesiva dependencia que dificulte el aprendizaje de los estudiantes. Esta insatisfacción la expresan

también las propias asistentas y las maestras de método y recursos que reclaman una mayor claridad en la definición de sus funciones y sobre el trabajo concreto que se espera que hagan en las clases. No obstante, sí que existe una información básica sobre las prácticas y la formación de los asistentes (*Teacher Assistant Guidelines* y *Teacher Assistant Support Protocol*) publicada por el Departamento de Educación de New Brunswick.

“10:45. En la clase hay 19 alumnos y 3 adultos (maestra, asistente y una voluntaria de la High School). Realizan deferentes tareas en diferentes grupos: 4 niños leen, 9 construyen una casa en la alfombra siguiendo un modelo, 4 en un grupo y 2 más en otro grupo hacen fichas de matemáticas”. (Registro narrativo. Clase de Kindergarten (4-5 años). Southern Carleton Elementary School. Woodstock)

Es frecuente encontrar a más de un adulto en las clases, incluso cuando la ratio no es demasiado elevada. Ello exige trabajo colaborativo (*co-teaching*) que no sólo mejora la atención a las necesidades de los estudiantes, sino que es una oportunidad para cooperar al perseguir un acuerdo entre los implicados sobre la acción docente que deben desarrollar.

Así pues, los apoyos se proporcionan dentro del aula ordinaria por regla general, aunque en algunos casos concretos pueden hacerse excepciones, por ejemplo, en el caso de ciertos niños autistas. Las palabras de este padre reflejan perfectamente el estado de la cuestión.

“Respecto de la ubicación de algunos niños autistas en clases específicas, se considera que la plena inclusión no debería permitir que los niños estuvieran en estas clases a tiempo completo. Pero pienso que sacar al niño del aula en determinados momentos no es malo en sí, si es con carácter provisional y el niño siempre regresa a su situación natural que es la del aula ordinaria. Los niños normales, en determinados momentos, también deberían hacer uso de las aulas de recursos. Todo esta en función de las necesidades de los niños. La mayoría pueden salir y entrar libremente a la clase si tienen que ir al baño, por ejemplo, y un niño autista puede necesitar en un momento dado estar tranquilo y relajado, o descansar, o salir un momento...”. (Entrevista a un padre miembro de la ANBIC)

En otro orden de cosas, pero también referido a la organización del apoyo, creo que no deberíamos de olvidar en este apartado que, en la mayor parte de las ocasiones, la organización de los apoyos va a ser una decisión tomada por los profesionales, liderados por la dirección del centro. Es este, pues, un elemento fundamental a tener en cuenta, pues el equipo directivo, apoyado o alentado a su vez por los administradores e inspectores, va a ser una pieza clave en la asignación de elementos de apoyo, configuración de roles y organización de la respuesta inclusiva.

4.2. Clima de convivencia y sentido de comunidad

“8:35 h. Hay música por todo el centro. La sala de profesores es un espacio muy animado a estas horas de la mañana: la música está muy alta, las maestras de método y recursos hablan con las asistentas, hay muchos materiales y papeles, mucho movimiento, gente tomando café, entrando, saliendo y hablando. Más tarde me entero de que lo que suena es el himno canadiense y que cada mañana las clases dedican una media hora a organizar el horario y el plan de trabajo del día y los profesores a pasarse información y organizarse...Así se recoge en los primeros minutos del horario de 4º grado:

8-8:10 Llegada de autobuses

8:10-8:35. Rutinas

8:35-8:45. El estudiante del día/ Música”. (Registro narrativo. Southern Carleton Elementary School. Woodstock)

Cada mañana se elige el estudiante del día y eso mejora la actitud del alumnado hacia lo que se hace en su escuela, su participación y la colaboración. Es un ejemplo de cómo se fomenta el

sentimiento de pertenencia al centro, con objeto de que los alumnos se sientan orgullosos de sí mismos y de su escuela, que se sientan parte de ella e importantes en la misma.

Las manifestaciones de creencias sobre los derechos y deberes de los alumnos, los valores compartidos y fomentados por el centro, se expresan en murales y paneles: respetar, escuchar, aceptar, jugar juntos, ayudar, aprender juntos, cuidarse, compartir, etc. Se cuida especialmente el fomento de la amistad y la cooperación entre iguales.

4.3. Apertura y participación

La mayor parte de los centros educativos son realmente abiertos hasta en su aspecto físico, con acceso directo a la calle, sin vallas y con patios de recreo con parque para uso comunitario. Esta apertura se manifiesta también en la participación de la comunidad en los centros: padres que ayudan, asociaciones que colaboran, estudiantes voluntarios... Es frecuente que en secundaria, por ejemplo, algunos estudiantes presten servicios comunitarios o colaboren en las escuelas, o que se empleen en tiendas del barrio donde aprenden funcionalmente contenidos instrumentales.

4.4. Recursos y accesibilidad

Las escuelas inclusivas están dotadas de muchos recursos y sostenerlos supone que las administraciones educativas deben invertir en ellos para que sean adecuados para el trabajo con la diversidad del alumnado. Sin embargo no está claro que proveer a las escuelas de más recursos garantice una mayor inclusión, aunque puede ayudar. Al menos así lo considera el profesor Porter:

“Creo que muchas de las cosas que tienen que hacerse pueden hacerse con lo que hay actualmente en los centros. Otra cuestión es que hay que reubicar los recursos desde el antiguo sistema de segregación hasta el nuevo sistema de inclusión. Y luego, finalmente, si los políticos facilitan más, pues mucho mejor. No cabe duda de que el cambio debe ir acompañado de recursos. Requiere dinero para conseguir las cosas, para crear más formación, más información pública, etcétera. Así que yo creo que es cuestión de utilizar los recursos disponibles de manera eficaz, y de ser capaces de utilizar algunos recursos nuevos para costear todas las novedades que conlleva el cambio de una práctica determinada. Por ejemplo, cuando el en el ejército del aire cambian un reactor por otro tienen que gastarse un montón de dinero en dar nueva formación a sus pilotos, en cambiar sus sistemas de asistencia técnica, etc. Pues en la educación ocurre igual. Los gobiernos no pueden esperar que todos los cambios serios, importantes, se produzcan sin aportación de recursos”.

Sin embargo, la respuesta de la profesora Vianne Timmons es más categórica:

“No. No son los recursos, es la formación y el desarrollo profesional. A veces, pones a más gente y das más opciones para la segregación.”.

Otra cuestión es que la inversión se rentabiliza porque los recursos, tanto los materiales y tecnológicos como los personales, son aprovechados por todos los estudiantes. Las adaptaciones de materiales y recursos específicos para alumnos con dificultad se generaliza para el resto de alumnado (apoyos visuales, micrófonos...) y el uso de las TIC en las aulas (pizarras digitales, ordenadores portátiles y fijos en las aulas, retroproyectores...) también:

“11,45 h. Están utilizando la pizarra digital, hablan sobre los adolescentes europeos y leen en grupo una página Web. Algunos estudiantes se sientan en la alfombra delante de la pizarra y otros están en las mesas. Hay que componer un texto sobre el tema y un alumno con el brazo roto va a utilizar un ordenador de la clase, otros se quedan a escribir tumbados en la alfombra y un alumno con dificultad va a trabajar en una mesa con la asistente. La mesa de la maestra está al final de la clase (abarrota de materiales) al lado de los ordenadores (2 de mesa y un portátil) Después se forman tres grupos y hacen un concurso en la pantalla táctil de la pizarra digital. El alumno con dificultad participa y una alumna contabiliza los puntos que han conseguido. Se acaba la clase, se ponen las zapatillas y al salir

la maestra les pone gel en las manos. A comer!!". (Registro narrativo. 5^a Grado. Southern Carleton Elementary School. Woodstock)

4.5. El rol del profesorado ordinario y el de los especialistas

En general, el trabajo de los maestros ordinarios en las escuelas inclusivas es bien valorado, tal y como manifiesta este padre:

"Hay profesores que están haciendo un buen trabajo en colaboración con las maestras de recursos. Hay muy buenos profesionales y ello es fundamental para tener éxito. En realidad, no es que deban tener muchos conocimientos, solamente tratar a los niños con necesidades específicas como uno más en la clase". (Entrevista al padre de un niño con discapacidad).

En cuanto al trabajo de los especialistas, hace dos décadas se produjo un cambio significativo en el papel de los maestros de educación especial (Porter, 1991), siendo reclasificados como *maestros de método y recursos*. Su rol fundamental es la colaboración y el apoyo al profesorado ordinario para que desarrolle estrategias y actividades para todos los estudiantes, ayudando a resolver problemas y a elegir alternativas. Es importante que estos docentes tengan experiencia en clases ordinarias para aumentar su credibilidad ante otros docentes, aunque también deben tener conocimientos específicos sobre la educación de estudiantes excepcionales.

"Debemos recordar el sencillísimo aspecto de que la educación inclusiva la llevan a cabo profesores generales que tienen una formación general. Pues bien, si la única ayuda con que cuentan es la de los profesores de recursos que provienen del sistema aparte, que no tienen experiencia en las escuelas o clases ordinarias, eso presenta desafíos. Lo que simplemente quiero decir es que, para mí, cualquier persona formada adecuadamente puede ser un profesor de recursos. Pero los mejores profesores de recursos son gente que tiene algún tipo de conocimiento especial y que además tienen experiencia laboral en escuelas ordinarias y en clases ordinarias". (Entrevista a Gordon Porter).

También los asistentes o paraprofesionales necesitan formación. Para ayudar a los maestros necesitan saber cómo les pueden ayudar, pues su rol va a depender sobre todo de su adscripción a un grupo o a un estudiante en particular.

"11 h. En el aula de música la maestra toca el piano y la asistente está colocada cerca de un niño autista sentado en primera fila. Van cantando y la maestra pregunta...Alguien recuerda que pasó después? Y siguen cantando. Repasan la escala musical apoyada con movimientos corporales: do (manos a los tobillos) re (rodillas) mi (caderas) fa (cintura) sol (pecho) la (hombros) si (cabeza) do (brazos en alto). La asistente va mostrando lo que tienen que hacer a toda la clase". (Registro narrativo. Kindergarten (4-5 años) Southern Carleton Elementary School. Woodstock).

No hay acuerdo en la valoración del trabajo de los asistentes por parte de los padres, uno de los cuales expresa:

"...depende de las necesidades del niño y depende también de las ayudantes. Hay padres que se sienten más cómodos si sus hijos tienen esa ayuda, pero yo creo que solo debería estar presente cuando realmente se necesita. Han de estar atentos a ver si el niño avanza o no, deberían poder detectar si avanza o retrocede, pero no tienen formación académica para ello, hay de todo".

5. CUARTO NIVEL: AULA

"Me dice Brenda, la maestra de método y recursos, que en esta clase hay dos niñas autistas. Paso un buen rato intentando descubrirlas y no lo consigo, buena señal. Brenda me ayuda y las observo mientras están leyendo un libro, como el resto. Me comenta que su lectura es muy mecánica y su nivel de comprensión es bajo, pero han mejorado mucho porque al principio tenían graves dificultades para la comunicación." (Registro narrativo. 1er Grado. Centennian Elementary School).

Si hablamos de inclusión en el aula, hablamos de la construcción de una comunidad en la que todos deben sentirse miembros y donde la participación más que una oportunidad, es un derecho. En este sentido, el profesorado apoyará su acción en dos pilares fundamentales: la promoción de un clima de inclusivo donde todos se sientan acogidos y valorados; y el desarrollo de estrategias didácticas que garanticen el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes.

5.1. Clima de aula

Sin duda alguna, en las aulas inclusivas se valora y se celebra la diversidad en consonancia con los principios de Sapon-Shevin (1999), y ello se explicita constantemente a través de carteles que recogen los valores de referencia.

“13:15 h. La pizarra está casi cubierta de pósters y carteles y en lugar de las normas o reglas de la clase, se cuelgan las creencias en positivo. En esta clase deberíamos: Respetarnos, ayudarnos, hacer nuevos amigos, escuchar, compartir, jugar juntos....” (Registro narrativo. 1er Grado. Southern Carleton Elementary School. Woodstock)

Otra cuestión en la que se está avanzando para fomentar el respeto a la diferencia es el dar a conocer las singularidades individuales y en el caso en que no surja un apoyo entre iguales de forma espontánea, planificar la enseñanza de las competencias o habilidades necesarias para ello (Alur y Timmons, 2005; Timmons y Breitenbach, 2005). Vianne Timmons, experta en este tema, comenta:

“Si tienes un niño con síndrome de Down y lo incluyes, debes tomarte el tiempo de enseñar a los niños qué es el síndrome de Down, enseñar a los niños lo que significa, y enseñarles cómo pueden apoyar a su compañero en clase. Este paso se ha saltado muchas veces en la enseñanza”.

5.2. Metodología didáctica

Respecto de la metodología, destacaré la práctica de una pedagogía diferenciada, las actividades variadas y funcionales, los planes personalizados mediante los *Special Education Plan* (ajustes *del* currículum a las necesidades formativas de un alumno mediante operaciones de acomodación, modificación o individualización), el trabajo cooperativo, la enseñanza multinivel y la tutorización entre iguales.

Jane Collicot, maestra retirada, narra así su experiencia sobre enseñanza multinivel, a partir de los planteamientos teóricos que ya detalló en Collicot (1991).

“Yo trabajaba con algunos niños programas de enriquecimiento porque estando en 3º podían trabajar objetivos de 5º. Creo que el profesorado no tiene escritas las programaciones aunque sabe cada uno a que nivel puede trabajar. Además las actividades multinivel no se dan siempre, porque en las clases se hacen muchas actividades idénticas porque todos pueden hacerlas, pero en otros momentos, sobre todo en matemáticas, lectura y escritura, cada uno trabaja a un nivel. Además, teniendo e cuenta la teoría de Gardner, cada uno puede hacer algo diferente sobre una misma actividad. Por ejemplo, si explicas las fracciones, algunos alumnos sólo las representarán gráficamente pero otros serán capaces de saber cuales son equivalentes y otros sumarlas y multiplicarlas”.

Respecto de las actividades funcionales y en el aula ordinaria, una maestra de método y recursos explica:

“Tuve una niña que había estado en fisioterapia y necesitaba trabajar con escaleras. El fisioterapeuta trajo escaleras a mi clase y la niña tenía que subir y bajar. No tenía ningún sentido, así que hice gestiones para que la niña tuviera que recoger los partes de asistencia por la mañana de todas las clases y así hacía su trabajo con escaleras realizando tareas normales del colegio. Y lo hizo sin una estúpida escalera en medio de un aula, que no tenía ningún sentido. O sea, que la mayoría de cosas que podemos hacer, las podemos incluir en la clase ordinaria”.

6. ALGUNOS APRENDIZAJES Y ALGUNAS PREGUNTAS ABIERTAS

Si bien es cierto que la situación canadiense dista bastante de las realidades de otros contextos y del mío en particular, el objetivo no es tanto comparar tal cual unas realidades y otras, sino retomar la experiencia como una oportunidad para repensar las políticas y prácticas locales. Los relatos de las experiencias y las opiniones de los profesionales con los que tuve el placer de entrevistarme, nos permiten resaltar algunos análisis, a modo de aprendizajes, aunque también nos generan nuevos interrogantes:

1. La experiencia canadiense nos muestra algunos de los avances necesarios para progresar del modelo integrador, que se está desarrollando y que se ha anquilosado en algunos países, a una verdadera educación para la inclusión. Entonces, ¿por qué se sigue perpetuando el modelo integrador en detrimento del inclusivo en tantos países? y ¿por qué muchas veces nos empeñamos en llamar inclusión a lo que realmente es integración, porque es más “políticamente correcto”?
2. Los planes de acción para iniciar, promover y sostener la inclusión educativa tienen que ser sistémicos o dicho en otros términos, tiene que configurarse, en prime lugar, como procesos de reformas educativas globales y no como simples cambios puntuales dirigidos a colectivos específicos de alumnos o hacia aspectos parciales del sistema escolar. Al mismo tiempo deben de estar interconectados con otros sistemas relevantes de la vida social (vida comunitaria, vivienda, salud, Empleo, etc.) para poder generar las sinergias suficientes que permitan mantener un proceso continuado de cambio.
3. No es posible avanzar hacia la inclusión sin el apoyo de una conciencia social “inclusiva” que requiere, por tanto, del compromiso de la administración, en tanto que garante de una determinada visión educativa y social. En este sentido la legislación debe ser, de forma inequívoca, el primer apoyo en el proceso hacia la inclusión educativa.
4. Cada etapa educativa conlleva un nuevo reto para la inclusión, lo que precisa ser investigado y apoyado sin pensar que lo que funciona en las primeras etapas puede generalizarse sin más en etapas posteriores. Ocurre lo mismo con la progresión de la inclusión en los diferentes contenidos del sistema (currículo, evaluación, metodología didáctica,...); es decir, aunque los factores están claramente interrelacionados, los avances en un nivel no tienen una repercusión inmediata en el resto, aunque sí que la podrá tener a medio o largo plazo con una adecuada planificación y un procedimiento de apoyo multinivel.
5. Es posible frenar los procesos de exclusión que están viviendo algunos estudiantes en otros contextos, por lo tanto, hay razones para mantener el esfuerzo que ello requiere. Para mantener este esfuerzo resulta fundamental crear y mantener un sentido de “comunidad educativa” implicada en el proyecto, así como crear y reforzar en distintos planos, estrategias y redes de colaboración, apoyo y ayuda mutua entre el profesorado, los alumnos, las familias y la comunidad.
6. Los centros pueden organizarse de tal forma que generen el desarrollo de una cultura inclusiva. Incidir sobre las condiciones escolares que mantienen tales culturas es una acción estratégica de primera necesidad. En este plano, la acción de liderazgo de los equipos directivos es imprescindible y nuclear a las posibilidades de cambios efectivos y

duraderos en los centros. Al mismo tiempo, difundir y compartir estas experiencias al respecto anima a otros centros a emprender iniciativas innovadoras que promuevan la inclusión, razón por la cual es necesario apoyar y acompañar los procesos que se inicien en este sentido.

7. Los modelos de provisión de recursos financieros y humanos para hacer frente a la complejidad de las políticas inclusiva deben revisarse con urgencia. El esquema presente en las provincias canadiense que he analizado resulta muy útil para evitar reforzar los efectos negativos que tienen muchos sistemas vigentes en otros contextos y basados en el esquema de identificación de necesidades, categorización de los receptores de ayudas y provisión de apoyos en función de una ratio determinada de alumnos categorizados.
8. El cambio de rol del profesorado considerado habitualmente como “profesorado de apoyo o de educación especial”, es necesario para revertir la tendencia a delegar en estos la responsabilidad del trabajo con el alumnado considerado con necesidades especiales. Reforzar sus funciones de colaboración y asesoramiento en el trabajo multinivel para la planificación de propuestas educativas capaces de responder a la diversidad del alumnado que aprende, es un elemento clave para que la acción educativa en el aula sea realmente inclusiva.
9. Las familias reclaman respuestas más inclusivas para sus hijos y para ello, están dispuestas a implicarse y a apoyar el proceso sirviendo, además, de referente y ayuda para aquellas otras familias que dudan sobre cual es la mejor opción.
10. Políticas para la formación inicial y permanente del profesorado que sean coherentes con los principios y finalidades de la inclusión educativa y orientadas a que el profesorado se sienta competente para enfrentarse a las dificultades objetivas que el proceso conlleva, son determinantes para el cambio. El avance en esta percepción de competencia profesional será, por su parte, un substrato fundamental para crear y mantener actitudes positivas hacia la inclusión, las cuales dejan de ser vistas como una condición previa e innata de determinadas personas excepcionales y pasan a ser consideradas como el producto de una adecuada formación que, por ello, puede ayudar a cambiar las actitudes de la mayoría.

El análisis de la experiencia de estas provincias canadienses nos dice con claridad y rotundidad que el cambio hacia la inclusión es posible, aunque sea lento, y que, en todo caso, supone una gran oportunidad para el aprendizaje y la mejora tanto de las personas como de las instituciones. Dos cuestiones clave en las que tendremos que seguir investigando son: ¿por qué el discurso teórico de la inclusión es aceptado por todos y, sin embargo, existe una distancia abismal entre la teoría y la práctica? y ¿por qué para algunos merece la pena intentarlo y a otros les pesan sobremanera las dudas, los temores y las dificultades?.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G., y West, M. (2000). *Creating the Conditions for School Improvement* (2ª ed.). London: David Fulton Publishers.

- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. y Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), pp. 227-242.
- Alur, M. and Timmons, V. (2005). *Culturally Appropriate Policy and Practice (CAPP III) The Whole school Approach to Inclusive Education*. India: The National Resource Center for Inclusion.
- Aucoin, A. (2001). *Facteurs associés à la réussite de la pédagogie de l'inclusion dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick*. Thèse de maîtrise supervisée par Léonard Goguen.
- Aucoin, A., Rousseau, N. y Belanger, S. (2004). *La Pédagogie de l'inclusion Scolaire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Belanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. En: Dans C. Dionne y N. Rousseau (Dir.) *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Collicot, J. (1991). Implementing Multi-level Instruction: Strategies for Classroom teachers. En: G.L. Porter and D. Richler (Eds.) *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disabilities and Inclusion*. Toronto: G. Allan Roeher Institute.
- Crawford, C. y Porter, G.L. (2004). *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education*. Toronto: Roeher Institute.
- Echeíta (2001). El proceso hacia la inclusión en educación. I *Congreso de Discapacidad Cognitiva*. Medellín, Colombia. Consultado el 20 de diciembre de 2007 en <http://www.pasoapaso.com.ve/Echeita01.pdf>
- Gerg, B.C. (2006). *Parent perspectives on the lives on their teenagers with disabilities, A focus on inclusion*. Thesis of Master of Education. Faculty of Education. UPEL.
- Goguen L. and Aucoin, A. (2005). *The Progress Toward Inclusion: A Case Model of a Francophone New Brunswick School*. New Brunswick: Université de Moncton.
- Halvorsen, A. (2001). *Building inclusive schools: tools and strategies for success*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hutchinson, N. (2002). *Inclusion of exceptional learners in Canadian schools: a practical handbook for teachers*. Toronto: Prentice Hall.
- Landry, R., Ferrer, C y Vienneau R. (2002). La pédagogie actualisante. *Education et francophonie*, 30 (2).
- Mackay, W.A. (2006) *Relier le soin et les défis : utiliser notre potentiel humain. L'inclusion scolaire, étude des services*. Fredericton : Gouvernement du Nouveau Brunswick.
- Porter, G.L. (1991). The Methods and Resource Teacher: A Collaborative Consultant Model. En: G.L. Porter and D. Richler (Eds.), *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*. Toronto: The G. Allen Roeher Institute
- Porter, G.L. and Richler, D. (Eds.) (1991). *Changing Canadian schools: perspectives on disability and inclusion*. Ontario: The Roeher Institute.
- Porter, G.L. (1997). Critical Elements for Inclusive Schools. En: Pijl, S.J., Meijer, C.J.W., y Hegerty, S. (Eds.) *Inclusive Education, a Global Agenda*. London : Routledge Publishing.
- Porter, G.L. and Stone, J.A. (1998). An Inclusive School Model: A Framework and Key Strategies for Success. In J. Putnam. *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Riehl, C.J. (2000) The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), pp. 55-81.
- Rousseau, N. y Belanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En: S. Stainback y W. Stainback (eds.) *Aulas inclusivas* (pp. 37-54). Madrid: Narcea.

- Timmons, V. and Breitenbach, M. (2005). *Inclusionary Practices for Children with Autism spectrum Disorders*. Research Project. Prince Edward Island: Government of Prince Edward Island.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion, fondements, définition, défis et perspectives, Dans R. Landry, C. Ferrer et R. Vienneau (dir.) *La pédagogie actualisante*. *Education et francophonie*, 30 (2).
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau y S. Belanger (Dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. En C. Dionne y N. Rousseau (Dir.) *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: Presse de l'Université du Québec.

RETOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LOS PRÓXIMOS AÑOS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO

Carlos Ruiz Amador

1. ¿PARA QUÉ SOCIEDAD DEBEMOS PREPARAR A NUESTRO ALUMNADO?

En el Informe del Gobierno Vasco (2003) sobre las “Líneas Prioritarias de Innovación Educativa 2003-2006”, se señala que estamos en el comienzo de un nuevo milenio, que para el mundo se presenta lleno de retos y esperanzas. A nivel global, el bienestar material alcanza en la mayoría de las capas de la sociedad europea y occidental niveles antes no conocidos (si bien siguen existiendo grupos que sufren el azote de la pobreza), la ciencia y la tecnología han avanzado espectacularmente, las comunicaciones están presentes en todos los órdenes de la vida, asistimos a una rápida acumulación de conocimientos... Pero a la vez se asiste a una especie de planetarización de los problemas (grandes movimientos de población hacia las zonas más desarrolladas del planeta, graves conflictos en muchas regiones del planeta, hambre y miseria principalmente en el hemisferio sur, desempleo de los jóvenes, deterioro, sobreexplotación y contaminación de la naturaleza, sustitución no controlada de muchos productos naturales por productos transgénicos que pueden afectar a la salud de las personas, intento de implantación de una única *cultura universal*, etc.).

Es curioso observar, a este respecto, cómo en el ámbito de la educación las conquistas se dan por fases, la última de las cuales es la de aplicar dichas conquistas al alumnado con discapacidad. De esta manera, mientras en algunos países del hemisferio sur el reto es asegurar el derecho a la educación, este derecho no se considera parejo para el alumnado con discapacidad, sino que se velará por él más tarde, una vez se haya realizado la escolarización de los “normales”. Demasiadas veces ocurre que en aquellos lugares donde la escolarización es de difícil acceso para las capas bajas de la sociedad, los niños y niñas con discapacidad rara vez traspasan el umbral de la puerta de sus casas.

Ante esta situación, creemos que la educación es uno de los factores más importantes, aunque evidentemente no el único, para hacer avanzar al mundo en la dirección de una mayor justicia y equidad, de progreso para todos, de un mayor respeto a la naturaleza, de una mejor defensa de los valores, etc. Por ello, es preciso adecuar nuestras prioridades de acción educativa y los objetivos de la educación para conseguir ciudadanos que sean capaces de asumir los retos de la sociedad futura.

Entre los aspectos característicos de esa sociedad actual y futura que nos toca vivir, e incidiendo en los aspectos que tocan directamente a la educación, se encuentran:

- Se está dando un crecimiento en progresión geométrica del conocimiento en muchos sectores. Ya no vale el viejo sistema de adquirir en la escuela una serie de conocimientos para luego aplicarlos directamente en la vida del trabajo. El conocimiento está creciendo sin cesar; se diversifica en diferentes ramas y especialidades; ya no es posible el dominio de todas las materias de una misma área científica o tecnológica. Por ello, en lo referente al conocimiento, la labor de la escuela debe ir orientada al aprendizaje de procedimientos de utilización de la información y al aprendizaje de las técnicas básicas que luego sean útiles en el aprendizaje permanente a lo largo de la vida; es preciso que el alumnado

adquiera el hábito de razonar de forma rigurosa y de experimentar que pueda aplicar lo aprendido al ámbito de trabajo que elija. El *aprender a aprender* debe ser uno de los objetivos de la labor desarrollada en las aulas, ya que ello puede ser una buena base para la formación permanente a lo largo de la vida. Por otra parte, a medida que el conocimiento crece, es cierto que gracias al avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación éste está más al alcance de un gran número de personas. Paradójicamente, para ciertas capas de la sociedad, cada vez es mayor el tamaño de la *brecha digital*. Debe ser una prioridad que la posibilidad de acceder a la información y el conocimiento sea real para todas las personas, tengan o no discapacidad y sea cual sea su extracción social.

- Si antes la escuela formaba en sus cursos superiores para el aprendizaje de una profesión, hoy en día la escuela debe formar para el cambio de profesión a lo largo de la vida. Nuestro alumnado va a tener que cambiar de puesto de trabajo varias veces en la vida, por lo que debemos formarlos para labores creativas más que para la realización de actividades repetitivas. La idea de la formación permanente, educación a lo largo de toda la vida, debe estar ya presente en la forma de enseñar en los centros escolares. En el caso del alumnado con discapacidad, habrá que repensar el objetivo último de la escuela, uno de los cuales debería ser el “acompañamiento a la vida adulta y a la vida laboral”. Desde esta óptica, deberíamos empezar a aplicar la *Planificación Centrada en la Persona* y trabajar desde parámetros de *Calidad de Vida*, percibida por el usuario y dando voz a las personas.
- Se está produciendo un gran desarrollo de la tecnología informática, de la microelectrónica, de la robótica... La introducción de la informática en la escuela es ya un hecho, y se está convirtiendo en recurso imprescindible para la capacitación de las futuras generaciones. Los próximos años debe transformarse en instrumento imprescindible para el cambio didáctico, ejerciendo su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de todas las áreas.
- Ante la gran diferencia de nivel de vida que se está dando entre diferentes países del mundo, ante el deterioro de la naturaleza, ante la ingerencia del primer mundo en la expoliación de recursos de países pobres, etc. se hace necesaria la revisión de los modelos de desarrollo, optando por un modelo de desarrollo sostenible frente al modelo imperante de desarrollo indefinido. Es evidente que la escuela no puede incidir directamente ese cambio, pero debemos formar a nuestro alumnado para que sea sensible a la necesidad de ese cambio en todo el mundo.

La globalización económica, que puede ser buena en sí, está conduciendo a muchos países del mundo a la adquisición de deudas externas impagables, a la destrucción de sus recursos, a situaciones de vida infrahumanas, y todo ello para que los países del Norte podamos seguir manteniendo nuestro nivel de vida. La sensibilización del alumnado ante estas problemáticas debe ser uno de los objetivos del sistema educativo, con el fin de caminar hacia un mundo más justo y equitativo, redistribuir la riqueza y parar el deterioro del medio ambiente y la destrucción de muchos de los biomas naturales.

- La información inunda todos los órdenes de la vida. Vivimos en la era de la información y de la comunicación, y la información camina a través de Internet, posibilitando el acceso a multitud de fuentes en el mundo. Podemos comunicarnos con cualquier rincón del mundo, y

eso hace necesario el conocimiento de lenguas y destrezas relacionadas con la comunicación interpersonal.

- Esa gran posibilidad de comunicación parece que está conduciéndonos hacia una especie de globalización cultural, y a la implantación de una única cultura universal a través de los medios de comunicación. Ante esa situación, es preciso que nuestro sistema educativo se adapte a la realidad existente, y sepa aprovecharse de las posibilidades de comunicación que las nuevas tecnologías ofrecen, sin hacer dejación de la propia lengua y cultura; al contrario, debe tomar conciencia de su propia identidad y, desde el respeto y comprensión de las otras culturas (fuente de riqueza para la humanidad), caminar en la dirección de hacer aportaciones a otros pueblos, instituciones y personas del mundo, dado que el crecimiento global vendrá de las aportaciones que realicen las personas desde su cultura y no a través de la uniformización cultural.
- Por otra parte, estamos asistiendo en nuestro entorno próximo a la construcción europea como ente económico-político-cultural que nos engloba. Eso está trayendo como consecuencia un mayor intercambio, relación y comunicación entre los estados integrantes, una mayor movilidad de la población, una tendencia a la fijación de objetivos comunes, etc., y parece claro que las jóvenes generaciones actuales deben de adaptarse a esa nueva realidad, por lo que la introducción de la dimensión europea en los currículos escolares (origen de la UE, instituciones comunes, objetivos, lenguas y culturas de la Unión, comunicación entre centros de la UE, etc.) es una necesidad prioritaria del sistema educativo vasco.
- Las generaciones futuras deberán poseer una adecuada formación humanística, haber adquirido en la escuela capacidades para poder hacer realidad un proyecto personal responsable y ser capaces de actuar adecuadamente en el seno de la comunidad propia. Es por ello que consideramos que el sistema educativo en sus niveles obligatorios debe buscar la formación humana de los alumnos/as más que la capacitación técnica, que es objeto más específico de la enseñanza superior. En la enseñanza no universitaria se debe buscar más la formación humanística general que la especialización, aunque con ello no pretendemos minusvalorar el valor de las áreas como fuente de aportación a la formación integral de las personas.
- En lo que se refiere a la vida activa, asistimos desde hace años a la terciarización de la economía. El sector servicios está adquiriendo un papel relevante entre los sectores económicos, en lo referente al número de personas empleadas, en detrimento de la industria y de la agricultura, y es claro que cada vez se emplean más personas en profesiones que requieren el trato interpersonal (servicios sociales de asistencia a tercera edad, pequeñas empresas comerciales, empresas de asesoría de todo tipo, empresas de atención al tiempo libre, etc. Estos trabajos exigen entre otras, capacidad de comunicación verbal y escrita, iniciativa, capacidad de análisis de los problemas que se van planteando, participación activa, buena disposición para el trabajo en equipo, etc., y estas cualidades están más relacionadas con cualidades personales y de formación global que con la posesión de un título académico o profesional, que por supuesto no dejará de tener su importancia en el futuro, sobre todo si los planes de estudio se adecuan de un modo realista a las necesidades del sistema productivo. Desde esta perspectiva, y ello puede considerarse como un avance que posibilita el desarrollo de muchas personas, la discriminación sufrida hasta ahora frecuentemente por mujeres, personas minusválidas, personas pertenecientes a grupos culturales marginados, las de edad, etc. pueden dejar de ser inconvenientes a la hora de búsqueda de colocación.

- Los últimos años asistimos a grandes movimientos de población en el mundo. El País Vasco no es ajeno a los mismos. Atraídos por nuestro nivel de vida y deseosos de mejorar sus condiciones de subsistencia, miles de inmigrantes están llegando a nuestro país. El establecimiento de un sistema de acogida adecuado, la ayuda a su integración en el país y en el sistema educativo (aprendizaje del euskera y del castellano, establecimiento de refuerzos educativos, información a las familias, etc.) deben ser objetivos prioritarios, pues sólo desde la solidaridad y la aceptación mutua de las diversas identidades (interculturalidad) puede llevarse a cabo una integración social sin conflictos.

Ante el panorama actual y futuro que brevemente hemos dibujado, aparecen claros algunos de los conocimientos y destrezas que serán necesarios para las personas que deben de integrarse con plenas garantías en esa sociedad. El sistema educativo deberá realizar un esfuerzo para aportarlos. Pasemos a señalarlos.

2. CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS PRINCIPALES QUE DEMANDARÁ LA SOCIEDAD FUTURA

Somos conscientes de que unas buenas leyes, unos buenos deseos de la Administración Educativa nunca pueden provocar, sin más, un cambio en las aulas, influir directamente en ellas, que es donde se lleva a cabo el acto educativo, la relación profesor-alumno, en suma el aprendizaje y, en ese sentido, consideramos que sólo la adecuada organización y gestión del centro a través de sus proyectos institucionales (*Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, proyectos de mejora continua*, etc.), pueden ayudar sustancialmente a un cambio en las estructuras vigentes en el sistema educativo, y encauzar la labor del profesorado, elemento esencial, insustituible, de la formación de nuestros futuros ciudadanos.

Es desde esta perspectiva, y tras el análisis efectuado en el apartado anterior, que proponemos los conocimientos y destrezas que consideramos deben ser impartidos en la escuela y dominadas por el alumnado, por encima de los contenidos de las disciplinas, que deben estar al servicio de la adquisición de los mismos. He aquí los más importantes:

- Dominio de la comunicación verbal y escrita en las dos lenguas oficiales, con precisión de lenguaje para poder comunicar las propias ideas.
- Dominio de las herramientas de trabajo de uso corriente (informática, nuevas tecnologías y lenguas extranjeras).
- Capacitación para el mantenimiento de relaciones interpersonales (saber escuchar, respetar, aceptar, comunicar...) absolutamente necesarias en la vida familiar, social y laboral (relaciones hombres-mujeres, con personas de otras culturas, con personas discapacitadas, en grupos de trabajo laboral y social, en la resolución de conflictos, en el desarrollo de una convivencia pacífica...).
- Dominio de los procesos de resolución de problemas, adquiriendo destrezas para adaptarse a las nuevas situaciones con creatividad, iniciativa, participación, espíritu de innovación, etc. Es lo que anteriormente hemos relacionado con el *aprendizaje permanente* y con el *aprender a aprender*.
- Dominio en la gestión de los asuntos personales (salud, ocio, consumo, gestión económica personal, atención familiar y participación, sexualidad...).

- Desarrollo de la sensibilidad individual para la participación responsable en la sociedad ante las situaciones de injusticia, violencia, desigualdad social, discriminación y marginación, deterioro del medio...
- Educación equilibrada entre las diferentes áreas que conforman la formación humanística (científica, lingüística, artística, psicomotor) primando la formación general sobre la especialización.

En este sentido, uno de los retos del futuro inmediato a acometer por los responsables de las administraciones educativas será el adaptar todo lo anterior, “traduciendo” dichas competencias a los planes de actuación que han de elaborarse para que los sistemas educativos respondan a la diversidad del alumnado de forma que se progrese hacia mayores logros de calidad y equidad. Pero para encarar ese futuro con mayores garantías es preciso analizar con cuidado el pasado cercano y el presente cotidiano, aprender de los errores y reforzar las acciones que en la historia educativa de este país han sido relevantes mantener el impulso hacia tan compleja meta.

3. LUCES Y SOMBRAS EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO

En el año 1982, en la Comunidad Autónoma del País Vasco se inició con el Primer *Plan de Educación Especial* un recorrido que hasta el presente ha aportado luces y algunas sombras en el proceso de avance hacia una educación más inclusiva. En este apartado intentaré reflejar tanto unas como otras.

En palabras de Orcasitas (2005):

*“En 1982, el Dep. de Educación del Gobierno Vasco, formuló en el Plan de Educación Especial un desideratum importante que ha sido nuestra bandera: “Construir una escuela en la que **quepan todos los niños de Euskadi**”. En 1993 la Ley de Escuela Pública Vasca, LEPV se compromete: “Los poderes públicos garantizan la prestación de una **enseñanza gratuita y de calidad** en la escuela pública vasca”. Así nuestro horizonte de potencialidades hoy se centra en: **Construir un sistema educativo de calidad para todos.**”*

A grandes rasgos, y de manera esquemática, los hitos que han jalonado el recorrido que nos ha llevado a la integración actual en centros ordinarios del 98,5% del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEES) han sido los siguientes (Cuadro 1):

TABLA 1. DESARROLLO DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO

1978	Plan Nacional de Educación Especial (1978)
-	Orden reguladora de enseñanzas de Educación Especial en la CAPV (1982)
1983	Plan de Educación Especial para el País Vasco (1983)
	UNA ESCUELA COMPRENSIVA E INTEGRADORA. Informe de la Comisión de Educación Especial (1988)
	Ley de la Escuela Pública Vasca (1993)
	Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994)
1983	DECRETO 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora.
-	
1998	ORDEN de 24 de julio de 1998 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la autorización de las adaptaciones de acceso al currículo y las adaptaciones curriculares individuales significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales así como el procedimiento de elaboración, desarrollo y evaluación de las mismas en las distintas etapas del sistema educativo no universitario
	RESOLUCIÓN de 24 de julio de 1998, de la Viceconsejería de Educación, por la que se regulan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación.
	Respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva (2003)
	10 años después de la Declaración de Salamanca (2004)
	La respuesta del sistema educativo vasco a las Necesidades Educativas Especiales en Educación Primaria (ISEI-IVEI, 2005)
	Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa. Berritzegunes (2001)
	Programas de Innovación Educativa 2000-2003.
	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para la Convivencia • Atención a la diversidad • Necesidades Educativas especiales
	Programas de Innovación Educativa. 2003-2006.
	1ª LÍNEA PRIORITARIA hacia una escuela inclusiva
	Programas:
	1. Educación intercultural
	2. Educación en conocimientos y habilidades para la vida
	3. Educación para la convivencia y la paz
	4. Educación para la equidad en medio desfavorecido
	5. Educación para superar las barreras de aprendizaje en las n.e.e.
	2ª LÍNEA PRIORITARIA dimensiones socio-culturales
	Programas:
	1. Dimensión vasca
	2. Dimensión europea
	3ª LÍNEA PRIORITARIA normalización lingüística y multilingüismo
	Programas:
	1. Tratamiento integrado de las lenguas
	2. Educación multilingüe
	3. Proyecto lingüístico del centro
	4. Normalización lingüística del centro
	4ª LÍNEA PRIORITARIA ciencia tecnología y sociedad
	Programas:
	1. Educación científica
	2. Tecnologías de la Información y de la Comunicación
	3. Educación para el Desarrollo Sostenible
	5ª LÍNEA PRIORITARIA calidad y mejora de los centros escolares
	Programas:
	1. Direcciones escolares
	2. Procesos de mejora
	3. Estándares de calidad educativa
1998	
-	
2007	

Ley Orgánica de Educación (2006)

Reales Decretos de ordenación general y curriculares (2007)

Eje 1. Una escuela para todos y todas

1.1. Necesidades educativas especiales

1.2. Diversidad social y cultural

Programa de interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado

1.3. Igualdad y género.

Eje 2. Una escuela mejor

2.1. Procesos de liderazgo y gestión

Programa "Kalitatea Hezkuntzan" ("Calidad en Educación")

2.2. Convivencia y Comunidad Educativa

Programa educar para la Convivencia, la Paz y los Derechos Humanos

2.3. La calidad de aprendizaje: éxito escolar para todos y todas

Programa de Comunidades de Aprendizaje

Eje 3. Una escuela en la sociedad del siglo XXI

3.1. Nuevo currículo y competencias clave

3.2. Nuevas tecnologías

Programa de Tecnologías de la Información y de la Comunicación

3.3. Marco social vasco y europeo

3.4. Lenguas

Programa de Tratamiento Integrado de las Lenguas

3.5. Educación científica

3.6. Desarrollo sostenible

Programas de Innovación
Educativa. 2007-2010.

En concreto, la legislación referente a Necesidades Educativas Especiales de la Comunidad Autónoma del País Vasco garantiza los siguientes puntos:

- El derecho de la familia a escoger el centro de sus hijos e hijas. Se trata no de adaptar el niño al centro, sino el centro al niño. Cada curso, al planificar los recursos tanto materiales como personales de cada centro, los Asesores de NEE de los *Berritzegunes*¹ indican las necesidades de cada centro para atender a la diversidad.
- La adecuación de la respuesta a las necesidades de cada alumno y alumna. Esta respuesta deberá reflejar aspectos tanto curriculares (adaptaciones) como del ámbito de los recursos humanos y materiales, asegurando la accesibilidad al entorno y al currículo.

Sin embargo, en estos momentos, después de 25 años de aquel primer plan, el Departamento de Educación está realizando una reflexión que llevará a la elaboración de lo que será, no ya el segundo "Plan de Educación Especial", sino el denominado *Plan de escuela Vasca Inclusiva*. La necesidad de realizar este segundo Plan proviene de distintas fuentes.

¹ Los *Berritzegunes* se configuran como Servicios de Apoyo de carácter zonal y/o territorial para la innovación y mejora de la educación en los niveles de enseñanza no universitaria.

Están formados por personal docente de todos los cuerpos y niveles educativos.

Su finalidad es:

- Dinamizar las circunscripciones escolares.
- Innovar y mejorar la intervención educativa.
- Trabajar en torno a la actualización permanente del profesorado.
- Favorecer la respuesta educativa al alumnado con discapacidad y necesidades educativas especiales.

Por una parte, como Booth y Ainscow (2006) refleja en distintos textos, las tres palancas sobre las que pivota una escuela inclusiva: la Presencia, la Participación y el Logro. En la Comunidad Autónoma del País vasco, la Presencia está garantizada ya que los recursos se han movido de los centros de educación especial a los centros ordinarios de manera que el 98,5 % del alumnado con NEE realiza su escolarización en centros ordinarios. Sin embargo, la Participación hace referencia a la oportunidad, ámbito y calidad de las experiencias que dicho alumnado tiene en el entorno normalizado. Se trata no sólo de “estar”, sino de la calidad de ese “estar”. Por último, y al hablar de Logro, en estos momentos en que se ha publicado el *Decreto de Currículo Vasco* basado en Competencias es imperativo reflexionar sobre cuál es el objetivo de la educación y cómo adaptar ésta a las necesidades de todas las personas, valorando no sólo el logro académico, sino la capacidad de conducir al alumnado con discapacidad hacia una vida adulta plena y de calidad.

En este sentido, las “reflexiones” que incluye el informe de diciembre del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa sobre el proceso de integración en esta Comunidad (2005), permiten valorar mejor la situación desde las dimensiones propuestas por Booth y Ainscow, al tiempo que sus “recomendaciones” apuntan hacia los elementos que necesariamente han de mejorarse para acortar las distancias entre lo deseado y lo conseguido hasta la fecha.

A este respecto el citado informe pone de manifiesto que la respuesta educativa al alumnado con NEE está integrada dentro del sistema educativo ordinario, el cuál cuenta con recursos específicos adecuados, tanto personales como materiales. Se puede considerar que el objetivo de la integración social en el centro educativo está logrado en gran medida, aunque aún debe extenderse la misma a los espacios no docentes del mismo. La existencia de una normativa sobre diversos aspectos relacionados con las NEE ha ordenado la organización de la respuesta educativa y la provisión de recursos tanto internos como externos al centro.

Se señala en el mismo que se observan importantes diferencias entre los territorios en la cantidad de población considerada como de necesidades educativas especiales; probablemente se deba a la interpretación que en cada uno de ellos se realiza de los “Códigos de necesidades educativas especiales”. De conformidad con éste, la codificación de las necesidades educativas especiales se configura en 3 grupos donde:

- El **Grupo A** hace referencia al origen del trastorno o a las situaciones personales y sociales del alumnado. Tiene un carácter etiológico y explicativo de las necesidades educativas vinculadas a ese trastorno. También viene a servir de conexión con otros servicios – Servicios de Salud y Servicios Sociales- principalmente.
- El **Grupo B** hace referencia a las capacidades, habilidades, áreas,...comprometidas por ese trastorno y define los ámbitos principales donde se manifiestan las necesidades del currículo que requieren una adaptación educativa específica.
- Por último, el **Grupo C**, define las características de los apoyos y recursos necesarios, así como su intensidad, para atender adecuadamente las necesidades educativas especiales.

De alguna manera esta clasificación nos permite, a través de códigos que preservan la confidencialidad de la información, disponer de una síntesis que nos informa de aquellos aspectos relevantes referidos a la etiología de la situación personal y social, las necesidades educativas que presenta dicha persona, los apoyos que precisa, así como la intensidad de los mismos.

Cada alumno con *Necesidades educativas especiales* tiene códigos numéricos asignados a cada uno de los tres campos, si bien es necesario indicar que la necesidad de apoyo no viene dada únicamente por el código A, sino por la combinación del A y el B.

También se indica que si bien el objetivo marcado en los comienzos del proceso de la integración sobre que todo el alumnado fuese educado en el entorno más normalizado posible, centro ordinario, se puede decir que está logrado, aún queda por seguir desarrollando este objetivo hacia los planteamientos de la escuela inclusiva, en la que todo el alumnado recibe respuesta educativa desde el contexto del aula ordinaria que acoge la diversidad que por diferentes razones presenta el alumnado que de ella forma parte.

Son aún escasos los cambios que supone a nivel de aula ordinaria la presencia de un alumno o alumna con NEE. Las *Adaptaciones Curriculares Individualizadas* (ACIs) son un programa paralelo a la programación de aula y que en muchos casos desarrolla un profesorado que no es el tutor o tutora. De cualquier modo, se ha producido un avance importante, ya que el desarrollo de la adaptación se produce en gran parte dentro del aula ordinaria y no en su totalidad en el aula de apoyo.

Es un hecho constatado que el alumnado con ACI recibe la atención individualizada sobre todo de los profesionales de apoyo. Estos indudablemente aseguran, desde su formación de especialistas, que se responde a sus necesidades de aprendizaje.

Otros análisis y propuestas del mencionado informe vinculados a elementos claramente susceptibles de mejora son los siguientes:

3.1. Incrementar el asesoramiento a los tutores y tutoras. Formación en la acción en centro

Los tutores y tutoras se reconocen como responsables de todo el alumnado de sus aulas, incluido el de necesidades educativas especiales, sin embargo manifiestan que para que la ACI tenga cabida en el aula ordinaria la mayor dificultad se centra en una organización de la misma que favorezca el tratamiento de la diversidad.

Para ello es necesario asesoramiento y formación dirigida a:

- Ayudar a los tutores y tutoras a desarrollar prácticas inclusivas en el aula que favorezcan el tratamiento de las necesidades individuales dentro del grupo.
- Organizar un tipo de formación basada en la acción dentro de los propios centros, para abordar el tema del tratamiento a la diversidad también cuando está ligado a las NEE basado en la colaboración entre los profesionales.
- Impulsar un asesoramiento dirigido a la formación en la acción en el centro.
- Crear estructuras de formación estable en los centros, tipo seminarios de trabajo. Cada centro debería poder planificar la trayectoria formativa más oportuna en su caso. Esta labor, liderada por los equipos directivos de los centros, debería contar con el asesoramiento y ayudas que requieran en cada fase del proceso.
- La formación en la acción dentro del propio centro podría recoger aspectos basados en la observación en aula, que sirviesen para la reflexión y el análisis conjunto sobre las prácticas educativas: los valores que se fomentan en la actividad cotidiana, las prácticas educativas desarrolladas que permiten la participación de todo el alumnado del aula, qué utilización de los recursos permite optimizarlos, modelos de organización que favorecen la atención individualizada, características de las actividades planteadas que han permitido diversos niveles de respuesta posible, qué tipo de organización favorece el aprendizaje entre iguales, cómo se facilita un aprendizaje cooperativo o competitivo, etc.

3.2. Promover Proyectos globales de centro que favorezcan una orientación inclusiva

Favorecer medidas que incentiven a los centros a participar en proyectos globales de centro encaminados a facilitar un sistema de carácter cada vez más inclusivo lo que podría desarrollarse partiendo de las experiencias y conocimientos de los diversos profesionales implicados en la tarea educativa de un mismo centro. En este sentido, también habría que asegurar una respuesta inclusiva en todas las actividades y espacios del centro educativo, tanto docentes como no docentes.

3.3. Unificar la interpretación de los criterios de identificación de las NEE

En el análisis por territorios² destacan las diferencias a la hora de definir qué alumno o alumna es sujeto de NEE. Este hecho podría deberse, bien a una falta de unificación a la hora de interpretar los criterios diagnósticos en la práctica, o bien a interpretaciones ligadas a la obtención de recursos. En cualquier caso, y respetando las diferencias territoriales que se consideren oportunas, sería un aspecto a revisar ya que el beneficio o perjuicio de un alumno o alumna no debe depender del territorio en que esta escolarizado, ni debe forzarse el diagnóstico para la obtención de recursos.

3.4. Garantizar el conocimiento de las familias o representantes legales de la propuesta de ACI y propiciar su participación

La mayoría de las familias manifiesta haber sido informada de la elaboración de una ACI para su hijo o hija, sin embargo dada la trascendencia del hecho es necesario garantizar que la información llega a la totalidad de las familias dejando además constancia del conocimiento que éstas tienen de la propuesta de elaboración de la adaptación a su hijo o hija.

Las familias deben participar en la toma de decisiones, deben ser informados, deben conocer las causas y beneficios de la elaboración de una ACI. Deben participar en el seguimiento para poder incorporar elementos de otras dimensiones de la vida que además en muchos casos tienen que ver con el programa del centro.

3.5. Evaluar los recursos del sistema e investigar sobre la respuesta al alumnado con NEE

Desarrollar procesos de evaluación de los recursos del sistema para optimizar su eficacia en relación al alumnado de necesidades educativas especiales.

Investigar sobre modelos de respuesta educativa al alumnado con NEE

3.6. Difusión de buenas prácticas

Recoger sistemáticamente y difundir entre el profesorado las experiencias de buenas prácticas educativas inclusivas que se desarrollan en los centros.

Buena parte de estos análisis coinciden también con los realizados por Rafael Mendía (2007), que durante muchos años ha tenido la responsabilidad en esta Comunidad de asesorar y coordinar las políticas educativas relativas a estas cuestiones de la inclusión del alumnado considerado con necesidades educativas especiales y que por ello se pueden ver como una valiosa “*agenda de trabajo*” para los próximos años y un estímulo para la reflexión y análisis tanto para los propios responsables en esta Comunidad como para otros que, aunque distantes de este contexto, tienen también la

² La Comunidad Autónoma del País Vasco esté dividida en “territorios” que se corresponden con las provincias de Vizcaya, Guipúzcoa y Álava.

responsabilidad de encauzar las políticas educativas que deban conducirnos hacia sistemas educativos más inclusivos:

1. Siempre ha habido un Equipo Técnico de especialistas que ha dado una cobertura técnica a todo el proceso. Estamos en grave riesgo de que éste desaparezca, de que no exista un equipo estable, experimentado, con propuestas, con innovaciones, al día de las distintas corrientes que entrecruzan el amplio mundo de la discapacidad. Es necesario que el Departamento tenga un Equipo estable que genere pensamiento.

2. Pienso que el discurso de la inclusión educativa, de la escuela inclusiva, en el campo de la atención a las personas con discapacidad, no puede ser solo un discurso y tengo la impresión de que ha perdido recorrido, fuerza, impulso... Se habla, se habla... y a veces parece más un eslogan que una práctica coherente en los centros... O puede dar la impresión a algunos de que cuanto más se habla está más realizado... Cuando más se habla, simplemente se habla más, solo hay más ruido.

3. Si hay un discurso de escuela inclusiva, debe haber unas prácticas de la administración, de los distintos niveles de la administración, también inclusivos. Incluida la gestión de los recursos. Mal se casa con el discurso el *PT* (profesorado de apoyo) por horas, o el *PT* compartido en varios centros, cuando el *PT* debe ser una herramienta de inclusión, debe poder compartir aula, integrarse en un equipo de Profesorado ordinario... y prestar las atenciones necesarias al alumnado con NEE. El discurso de la inclusión educativa también debe abarcar a las Áreas de Personal, de Centros, Inspección, etc.

4. La entrada y la salida del sistema educativo son cuestiones sin resolver adecuadamente. La primera cuestión se refiere a la Atención Temprana. No puede seguirse echando la pelota al tejado de los demás. Debe planearse un Plan Vasco de Atención Temprana, donde participen los tres Departamentos (Administración local, sanidad, educación) y todas Instituciones que tengan algo que decir y hacer al respecto y se aprovechen las redes públicas del *Consortio Haurreskolak* (red pública de escuelas infantiles 0-2 años participadas por la Consejería de Educación, los ayuntamientos y las Diputaciones), las redes concertadas y los Equipos Técnicos de las entidades para prestar un servicio integral de atención temprana.

La segunda, es la referida a la transición a la vida adulta, en especial de las personas con discapacidad intelectual. Si hay un discurso inclusivo, que propugna la inclusión educativa como previo a la inclusión social, si hablamos de la transición a la vida adulta podemos constatar cómo en algunas *Aulas de Aprendizaje de Tareas* (aulas situadas en centros de Educación Secundaria Obligatoria, en las que los alumnos y alumnas con discapacidad realizan un bienio de aprendizaje básicos entre los 16 y los 18 años y un bienio de capacitación laboral con prácticas en empresas entre los 18 y los 20-21 años), que se está dejando que se deteriore, no se está revitalizando, no se inscribe en un sistema de aprendizaje profesional... en muchos casos sus talleres son talleres técnicamente no bien dotados, no se impulsan proyectos innovadores en este campo, ni se han revisado su viabilidad como unidades fragmentadas etc...

5. Hay que prestar atención a los nuevos fenómenos que se acercan al mundo de las personas con NEE, como es el campo de la Salud Mental Infanto Juvenil. Ahí esta la creación reciente del Centro territorial de atención hospitalaria, domiciliaria y terapéutico educativa. Tengo el

convencimiento de que para poder desarrollar su trabajo con la máxima eficiencia, hay que promover políticas inter-departamentales, incluyéndose los servicios sociales y las entidades.

6. Hay que ser autocríticos a todos los niveles. Autocríticos, no autocomplacientes. Es cierto que se ha hecho mucho pero quien no avanza retrocede. Y la mejora debe ser continua. Se ha hecho mucho, hay muchos recursos disponibles... pero no hay que bajar la guardia ni dejar de prestar atención a este campo. Seguramente habrá otros campos importantísimos y nuevos en la escuela. Eso quiere decir que hay que prestar muchos ojos y muchas miradas atentas... pero no hay que dejar de mirar al campo de las NEE, sobre todo si ampliamos el horizonte o el abanico de posibilidades a la Escuela Inclusiva hacia otros colectivos vulnerables.

7. Creo sinceramente que hay que revisar el modelo de *Berritzegunes* (Centros de formación y de apoyo al profesorado). Las Asesorías de n.e.e no pueden perder la especificidad que les otorga la población a quien atienden, ni el programa del que son titulares, ni la dimensión multiprofesional, interprofesional... sin menoscabo de la pertenencia a la organización del Berritzegune. ¿Es posible hacer el seguimiento que se precisa a profesorado y alumnado siendo como media 100 niños de seguimiento y una docena de centros?

8. La Formación, es clave. Formación específica, y formación general, de los Equipos de Asesores, de los PT, de los Consultores y orientadores, en definitiva de las figuras clave del sistema de inclusión.

9. Colaboración con las entidades y sus equipos técnicos. ¿Se puede formalizar? Cuando se habla de la escasez o insuficiencia de recursos especializados ¿Se puede desaprovechar el cúmulo de conocimiento y experiencia de las entidades que prestan servicios a los distintos grupos de personas con discapacidad?

10. Promover Proyectos de Centros Inclusivos, que abarquen todas las dimensiones de la inclusión, y no se parcialicen por programas, asesores, etc., pero sin olvidar las necesidades específicas de todos los alumnos que precisan apoyo, ya sea en razón de una discapacidad, de una dificultad personal, social, de una escolarización tardía etc. Insisto. La clave está en *PROYECTOS GLOBALES DE INTERVENCION*. ¿Cuándo será posible una flexibilidad en el sistema que permita que los centros en su conjunto se replanteen su acción educativa, teniendo en cuenta en todo su planteamiento global la gran diversidad existente en la escuela y que vaya más allá que la demanda de recursos personales solamente? ¿Cuándo será posible que los centros dispongan de recursos en función de sus necesidades, de sus proyectos y en continuidad? Creo que cuando ello ocurra habremos dado un paso de gigante hacia la meta de una educación inclusiva que con tanta facilidad declaramos pero que tan distante está todavía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L. (1999). *Teaching cultures; Jere Brophy teachig, education Practices* Series no 1. Geneve: International Bureau of Education, 1999 (www.ibe.unesco.org)
- Boot, T. y Ainscow, M. (2006). *Guía para la Evaluación de la Escuela Inclusiva*. Vitoria: Departamento de Publicaciones del Gobierno Vasco. Disponible en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/colecciones_c.html#1
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación (DEUI) (2003). *Líneas Prioritarias de Innovación Educativa 2003-2006* Vitoria: Departamento de Publicaciones de Gobierno Vasco. 2003.

- Instituto Vasco para la Evaluación e Investigación Educativa (IVEIE) (2005). *Investigación: La respuesta del sistema educativo vasco a las Necesidades Educativas Especiales en Educación Primaria*. 2005. ISEI-IVEI. Disponible en: <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/indexpub.htm>
- Mendia, R. (2007). 25 años del plan de Educación Especial del País Vasco. Intervención en la Mesa Redonda de clausura del *Master de Educación Especial de la Universidad de Deusto*. Disponible en: <http://web.mac.com/rmendia/mendia/Conferencias.html>
- Orcasitas, J.R. (2005). 20 años de integración escolar en el País Vasco: haciendo historia..., construyendo un sistema educativo de calidad para todos. En: La respuesta a las necesidades educativas especiales en una Escuela Vasca Inclusiva. *Actas del Congreso Guztientzako Estola*. Disponible en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/necesidades_especiales_c.html#libros

LA GESTIÓN PÚBLICA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Silvia Laura Bersanelli

“La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven en permanente búsqueda...”

La desesperanza es una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él.

La deshumanización que resulta del “orden injusto”, no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza,

la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia”

Paulo Freire

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha devenido en un constructo que despierta diferentes interpretaciones cuando no apreciaciones. En ocasiones se la vincula exclusivamente al ámbito de la Educación Especial, en otras con lenguajes ‘políticamente correctos’ intentando iconizarla a la categoría de eufemismo. Orapreciada, ora desvalorizada su construcción ha ido de la mano, y en respuesta, a contrarrestar la dramática y vasta exclusión mundial producida por una sociedad excluyente, que en palabras de Svampa (2005:52), se materializa en un modelo donde convergen modernización económica y dinámica de polarización social, caracterizada por un ‘crecimiento económico disociado del bienestar del conjunto de la sociedad’.

Sin duda los cambios vertiginosos de nuestra sociedad, el nuevo orden mundial regido por la globalización, el desarrollo de las comunicaciones, una nueva manera de acceder a la información y al conocimiento y el desarrollo tecnológico, impulsan un crecimiento económico que no garantiza reducir las desigualdades. Por el contrario, si no se toman previsiones y se gestionan políticas inclusivas, la desigualdad de acceso a los bienes económicos, sociales, culturales y educativos será cada vez mayor.

El cambiante escenario provoca un desequilibrio que demanda, —entre otros aspectos relevantes— un re-acomodamiento permanente del entramado social en el que se hallan las instituciones educativas. Las reformas educativas mundiales, la búsqueda de una educación de calidad para todos, la creciente deserción escolar, la orfandad de servicios educativos, los millones de niños, niñas, jóvenes y adultos que las políticas al uso invisibilizan y hacen que queden excluidos del derecho a recibir educación, exigen investigar y generar alternativas de educación inclusiva que promuevan el acceso y la participación en la educación y con ello la movilidad y la transformación social.

Sin embargo, si permanecen rígidos los sistemas, la formación de los docentes, el modo de organizar las instituciones educativas y la enseñanza y no se modifican las políticas, la cultura y las prácticas educativas en todos sus niveles, con su consecuente asignación de presupuesto, no se producirán avances que destierren la inequidad. Inequidad como antónimo del discurso de **equidad** propuesto por Rawls (1979) y comentado por Bolívar (2005):

“evocar la “equidad” y no la igualdad supone que determinadas desigualdades, además de inevitables, deben ser tenidas en cuenta....La equidad es sensible a las diferencias de los seres humanos, la igualdad se refiere a iguales oportunidades a un nivel formal.Una justicia distributiva en educación debe tender a la equidad, en el sentido de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos, no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos. En suma, la equidad en educación gira la cuestión de la justicia escolar a cómo resuelve la situación de los peor situados, en una redistribución proporcional a las necesidades” Bolívar (2005:43-44)

La perspectiva que brinda la educación inclusiva obliga, particularmente a los encargados de diseñar y ejecutar políticas públicas, a crear propuestas para transformar el sistema, la organización y la cultura escolar, el currículum, la formación y el trabajo de los profesionales de la educación, con el firme y claro objetivo de tornarlos equitativos y así terminar y ‘desnaturalizar’ la exclusión.

2. ESTRATEGIAS POLÍTICAS INCLUSIVAS

Con el marco precedente y convocada por el Gobierno de la provincia de La Pampa (Argentina) en el año 2004, se crea la Dirección de Educación Inclusiva dependiente del Ministerio de Cultura y Educación con la misión de *‘promover políticas y prácticas inclusivas que permitan mejorar el aprendizaje e incrementar los logros educativos de todos los estudiantes, garantizando las condiciones de acceso, participación y permanencia en el sistema educativo’*.

Motorizar prácticas inclusivas fue una tarea cuyo objetivo aspiró a que las instituciones educativas reflejaran culturas y políticas inclusivas promoviendo que las actividades en el aula motivaran la participación de todo el alumnado, tuvieran en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes y fueran un lugar donde los profesores y los apoyos se integraran para organizar —*orquestrar* al decir de Ainscow (2001)— una comunidad de aprendizaje de forma que se fueran superando progresivamente las barreras al aprendizaje y la participación.

La Dirección se propuso trabajar sostenidamente, - basada en la Constitución Nacional, y en las Leyes Nacionales y provinciales, en las recomendaciones de las Normas Uniformes para las personas con discapacidad de Naciones Unidas (1994), en la Declaración de Salamanca (1994), en la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien, Dakar, en el Foro Mundial de Educación (2000), y en las propuestas de la UNESCO y de un nutrido elenco de expertos entre los que destacaríamos a los profesores M. Ainscow y T. Booth entre otros - , sobre el concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación” (Booth y Ainscow, 2002), con el objetivo de generar un imaginario colectivo donde la inclusión implique identificar y minimizar las barreras que se encuentran al respecto, y optimizar los recursos que apoyen a ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden hallar en todos los aspectos y estructuras del sistema: en las escuelas, en la comunidad, en las políticas. Pueden impedir el acceso a la escuela o limitar la participación y el aprendizaje dentro de ella.

Si el anhelo es una sociedad inclusiva es necesario trabajar por y para desarrollar una educación inclusiva, una cultura escolar inclusiva. En este sentido la acción buscó hacer converger políticas y prácticas inclusivas en el convencimiento que es un certero camino hacia la justicia social. En este sentido, en el sistema educativo pampeano se ha pretendido asegurar que la inclusión esté en el núcleo del proceso de innovación, comprendiendo o penetrando todas las políticas para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, y para cristalizar el principio de educación

inclusiva emanado de la Declaración de Salamanca (1994), según el cual las escuelas deben recibir, adoptar, ayudar:

'a todos los niños, independientemente a sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados' (UNESCO/MEC, 1994)

En este marco, la Dirección de Educación Inclusiva no ha sido otro nombre para referirse a la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Su génesis ha implicado un enfoque diferente de entender, identificar y buscar alternativas de solución a un escenario de dificultades que surgen y/o se concretizan en las instituciones educativas. Lleva insito un cambio del modelo de “necesidades educativas especiales” que otrora fuera visto como progresivo pero que en la actualidad muestra sus limitaciones para resolver las dificultades educativas y puede convertirse, en ocasiones, en una barrera en si mismo, para el desarrollo de prácticas genuinamente inclusivas en las escuelas.

La educación inclusiva, tal y como la conciben Mel Ainscow y Tony Booth, es un aspecto de la sociedad inclusiva y persigue:

1. Trabajar desde la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que éstas puedan atender a la diversidad del alumnado;
2. Colocar el acento en el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables: aquellos posibles de exclusión no sólo a los denominados con “necesidades educativas especiales.”
3. Trabajar hacia la mejora de las instituciones escolares, tanto para el personal como para el alumnado.
4. Diseñar y ejecutar acciones para que la diversidad no se perciba como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

Valorar y aceptar las diferencias no es, por otra parte, una idea nueva entre nosotros. José Ingenieros sostenía en 1918:

“en el pasado, educar fue domesticar, sometiendo todas las inclinaciones a una instrucción uniforme, reduciendo todas las vocaciones a un común denominador. En el porvenir será abrir horizontes a cada personalidad, respetando todas las diferencias, aprovechando todas las desigualdades naturales. La sociedad necesita aptitudes heterogéneas, pues son infinitas las funciones a desempeñar. La intensidad de la educación no pretenderá nivelar mentalmente a los hombres, sino aumentar la UTILIDAD SOCIAL de las diferencias, orientándolas hacia su más provechosa aplicación”.

En función de ello, se pusieron en marcha un conjunto de apoyos continuos, definidos de manera global como procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión en la cultura, el curriculum y las comunidades de las escuelas. Es decir y en consonancia con lo propuesto por Ainscow y Booth (2002) se entiende que los apoyos son todas aquellas actividades que aumentan o incrementan la capacidad de una institución educativa para atender a la diversidad del alumnado.

Plasmar esta visión en políticas públicas, permitió diseñar un plan, sobre la base de un diagnóstico de situación, cuyos objetivos se centraron en apoyar el desarrollo de comunidades escolares cimentadas en valores inclusivos; revisar, reorganizar y ampliar la organización de los servicios educativos para brindar acceso y participación en los aprendizajes a todos los estudiantes;

fortalecer el desempeño profesional a través de acciones de capacitación y actualización docente, y aumentar el trabajo en red con otros organismos públicos y organizaciones no gubernamentales.

El organigrama Ministerial contenía la estructura organizativa bajo la denominación, en su origen, de 'Dirección de Educación Especial' y a posteriori se transformó en 'Departamento de Educación Especial y Apoyo Escolar' inserto en la Dirección de Nivel Inicial y Regímenes Especiales. Dicho departamento se hallaba compuesto por Escuelas de Educación Especial y Centros de Estimulación y Aprendizaje Temprano, Centros de Apoyo Escolar y Servicios de Aprendizaje Integral, basado todo ello en el Acuerdo Marco Nacional.

El área requirió una adecuación organizativa, para adquirir el perfil de apoyo a la educación general, transversal a todo el sistema educativo, y de forma que permitiera dar respuesta a los objetivos señalados en función de todos los estudiantes y, en particular, como recomienda el Foro Mundial de Educación de Dakar 2000, a las necesidades de los más desfavorecidos, de los niños y niñas que trabajan, de los habitantes de zonas remotas, de los nómades, las minorías étnicas y lingüísticas, de los niños/niñas, jóvenes y adultos afectados por conflictos, el VIH/SIDA, el hambre o la mala salud y los que tienen necesidades específicas de aprendizaje.

En consecuencia se amplió la estructura existente y se complementó con un 'Servicio Educativo Domiciliario - Hospitalario', 'Centro de Apoyo Escolar Itinerante para las zonas rurales' y un 'Centro Coordinador de Integraciones' para mejorar la previsión y provisión de los apoyos de acceso y participación a los aprendizajes, a los estudiantes con discapacidad, a sus familias y a las comunidades educativas.

Se establecieron las prioridades para cada año que en conjunto consistieron en las siguientes metas: clarificación conceptual y diseño de proceso de evaluación pedagógica; capacitación y actualización profesional; creación y reestructura de servicios educativos; acrecentamiento de cargos docentes y técnico-docentes y recursos materiales; diseño e implementación del proceso para determinar los apoyos que requieren los alumnos; extensión de la inclusión educativa de todos los alumnos con discapacidad al Tercer Ciclo y al Nivel Polimodal del sistema educativo[#]; aumento de la inclusión de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo común; creación de sistema de atención a los estudiantes, profesores e instituciones educativas de las zonas rurales; implementación de programas de prevención del maltrato y abuso; organización de servicios Domiciliario-Hospitalario y, finalmente, programas de apoyo educativo para estudiantes provenientes de minorías étnicas (comunidad gitana, pueblos originarios).- En los siguientes apartados, explicaré brevemente el sentido y la orientación de algunos de estos cambios.

[#] Tercer Ciclo: comprende 7°,8° y 9° año. Nivel Polimodal: corresponde a los tres últimos años del viejo secundario con diferentes orientaciones; con edades comprendidas entre los 15 y 18 años).

“No pienso auténticamente si los otros no piensan también.

Simplemente no puedo pensar por los otros

ni para los otros ni sin los otros:

Ésta es una afirmación que incomoda a los autoritarios

por el carácter dialógico implícito en ella”.

Paulo Freire

3. METAS Y PLANES DE ACCIÓN

3.1. Clarificación conceptual y diseño de proceso de evaluación pedagógica

El diagnóstico de situación requería atender e iniciar un trabajo profesional desde la óptica del modelo ecológico y social, de observación y análisis de barreras ora contextuales, ora personales, y de un modo de decidir los apoyos a los estudiantes, alejado de la perspectiva del problema centrado en el alumno.

En el escenario se observaban estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos y marginales escolarizados en un - inicial - plan de integración destinado originalmente para alumnos con discapacidad pero que de facto se traducía en que ingresaba a este plan, todo aquel estudiante que no se adaptara a las pautas establecidas por la institución educativa, sin considerarse en profundidad las causas/motivos por el cual el estudiante ‘no podía adaptarse’.

La circunstancia aludía *al lecho de Procrustes*¹, para quien resultaba “eficaz” estirar o mutilar a quien no cumplía la medida del catre que ‘gentilmente’ le ofrecía (Bersanelli, 1998). Esta situación fue observada mayoritariamente en personas y familias cultural y económicamente pobres, reforzando la ‘reproducción’ educativa y social, negando la oportunidad de movilidad social; en suma provocando la continuidad de la circunstancia o, como sostiene Tenti Fanfani (2007:154) la imposibilidad de romper los círculos viciosos simbólicos.

La debilidad de una cultura escolar con bajo nivel de atención y comprensión de las barreras al aprendizaje y la participación, implicó revisar y actualizar el marco teórico en función de los avances en la temática y los objetivos propuestos. Entre ellos, nos fueron de gran utilidad, el modelo social-educativo que promueve la perspectiva de la inclusión educativa y su consecuente reflexión sobre la cultura y las prácticas escolares; la evaluación centrada en la determinación de los diferentes apoyos que precisan los estudiantes y basada en la nueva definición y evaluación de la discapacidad intelectual (AAMR, 2001) y que es homóloga a la que se observa en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001), así como los trabajos centrados en la evaluación y propuesta curricular para estudiante con multidiscapacidad.

¹ Procrustes, en la [mitología griega](#), ladrón que vivió cerca de Eleusis, en Ática. Originalmente llamado Damastes o Polipemón, recibió el sobrenombre Procrustes (“el estirador”), porque torturaba a sus víctimas haciéndolos acostarse en camas diferentes: a los altos, en camas cortas, a los bajos, en camas largas. A los primeros les cortaba los pies, a los segundos los estiraba hasta conseguir que ocuparan el espacio debido. El héroe [Teseo](#) lo capturó y le infligió la misma clase de tortura que él había impuesto a sus víctimas.

Sobre estos cimientos y para nuestro contexto se diseñó un instrumento de ‘*evaluación pedagógica*’ consistente en un proceso de indagación ecológica de datos relevantes, cuyo procedimiento interdisciplinario —recolección, análisis, triangulación y valoración de los mismos—, informara acerca del escenario escolar, familiar y comunitario, el modo de aprender del estudiante, y facilitara identificar las barreras al aprendizaje y participación; fundamentar y concretar decisiones respecto a la eliminación y/o reducción de las barreras, plantear la propuesta curricular y los apoyos necesarios para tornar accesible el aprendizaje y la participación del alumno al sistema educativo público. Esta herramienta fue analizada y consensuada con todos los servicios del área en el mes de junio del año 2004, producto del cual, se incorporaron los aportes que el personal docente y técnico-docente remitiera.

La tarea fue acompañada con acciones de pasantías laborales entre los servicios existentes en la provincia, centradas, entre otros contenidos en la actualización de marcos teóricos sobre instrumentos de evaluación, neuropsicología, comunicación, trastornos específicos del lenguaje, evaluación de estudiantes con discapacidad múltiple, familia y trabajo en red.

La meta tuvo su impacto en la mejora de la evaluación interdisciplinaria de la situación del contexto y del estudiante, así como en la propuesta curricular, el asesoramiento al estudiante, el trabajo con la familia y la institución escolar, la distribución de los apoyos y la respuesta educativa. También en la recreación del trabajo en equipo y en red y en la construcción de otra mirada respecto a las concepciones y prejuicios que ocasionaban evaluaciones erróneas, imparciales, de los estudiantes con su consecuente e ineludible efecto Pígalión. En definitiva, la mejora fue una positiva acción de *hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo* al decir de Philippe Meirieu.

3.2 Capacitación y actualización profesional

La concepción ideológica y las representaciones sociales en las prácticas docentes y el escaso nivel de articulación entre distintos actores sociales, impulsó la necesidad de un programa de desarrollo profesional a través del cual se pudo comprobar, como enseña la parábola, que “*la riqueza se puede hallar soterrada en el propio terreno*”. Se inició con las acciones de pasantías entre los diferentes servicios de la Dirección, permitiendo un mejor conocimiento e intercambio del trabajo de los diferentes equipos a nivel provincial, así como un mayor conocimiento de los organismos provinciales lo que devino un modo de fortalecer el uso de las propias redes provinciales existentes.

No obstante, se sumaron actividades específicas para actualizar saberes, y con ello, viabilizar mejores prácticas de todo el personal dependiente de la Dirección de Educación Inclusiva. En razón de ello se organizaron capacitaciones para profundizar y mejorar la educación de las alumnas y alumnos con discapacidad múltiple y sordoceguera, haciendo sinergia con la Fundación Hilton Perkin, quien proveyó los profesores para capacitar a docentes de todas las instituciones de educación especial de la provincia en el término de dos años.

Se acompañó también con el desarrollo de actividades científicas como el *Primer Congreso Nacional y Provincial de Necesidades Múltiples y Sordoceguera*, y la conformación de un equipo provincial de Asesoramiento para estudiantes con necesidades múltiples, constituido por diferentes profesionales de toda la provincia, y con el objetivo de dejar esta capacidad instalada en todo el territorio.

Por su parte, con Fundación Telefónica se realizaron acciones para mejorar el vínculo familia – escuela, y también para profundizar en el conocimiento y la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramienta facilitadora de los aprendizajes académicos y

promotora de la autonomía personal y social.

Para actualizar conocimientos en el ámbito de la psicopedagogía y la neuropsicología se efectivizaron capacitaciones con profesionales de la Fundación para la lucha contra las enfermedades Neurológicas de la infancia (FLENI). Para reforzar la perspectiva de la educación inclusiva, se desarrollaron diferentes talleres sobre la atención de la diversidad en el aula y el sentido y uso del *Index for Inclusion* o *Índice para la Inclusión* en instituciones educativas del sistema educativo pampeano. Esta acción fue impartida por el Dr. Climent Gine de la Universidad Ramón Llull de Barcelona y Joseph Font de la Universidad de Vic.

Para la mejora de la acción de los equipos de trabajo, pertenecientes a los Centros de Apoyo Escolar y Servicios de Aprendizaje Integral, se llevaron a cabo seminarios consistentes en ateneos que permitieron el análisis, reflexión, revisión y debate de diferentes situaciones conflictivas de la realidad de las aulas y una consecuente ampliación de la mirada a la situación del estudiante y su circunstancia. Tarea que estuvo coordinada por el Lic. Guillermo Mico.

3.3. Creación y reestructura de servicios educativos y acrecentamiento de cargos docentes y técnico-docentes

Acompañando la misión se realizaron acciones para recrear la tarea hacia el interior del trabajo de los servicios, como así también, externamente, se reorganizaron considerando la zona geográfica de atención y se crearon los apoyos necesarios en las zonas que así lo requerían.

Los Centros de Apoyo Escolar (CAE), creados en 1959, trabajan en las instituciones de educación común y se encuentran constituidos por un equipo integrado por Maestro Recuperador, Fonoaudiólogos, Psicopedagogos, Asistente Social y Psicólogos. Su función cardinal es atender, evaluar, apoyar y, si corresponde, derivar a otro equipo, a los estudiantes que encuentran dificultades en el proceso de escolarización como así también asesorar a los docentes y familia del estudiante.

El Servicio de Aprendizaje Integral (SAE) actualmente brinda apoyo educativo a los estudiantes que presentan trastornos conductuales y que llegan a él a través de la derivación que realiza el CAE. El estudiante tiene la posibilidad de participar, con el acompañamiento del SAE, en la institución común o cursar la escolaridad, de modo temporal, en las sedes que este servicio presenta en tres localidades de la provincia. Sus equipos se constituyen con personal de idéntica profesión que los Centros de Apoyo Escolar.

La Educación Especial, destinada a brindar educación a las personas con discapacidad en el ámbito de la propia escuela especial o en escuelas de educación común, cuenta con Escuelas Especiales, Aulas insertas en las Escuelas Comunes, Centros de Estimulación y Aprendizajes Temprano (CEYAT) y servicios de CEYAT en el contexto de escuelas de educación especial. Los estudiantes con discapacidad integrados al sistema educativo común reciben el apoyo que requieren a través de Maestros de Integración dependientes de la escuela especial y de sus equipos técnico-docentes.

En esta gestión se organizó un Centro de Recursos de Educación Especial en la localidad de Ingeniero Luiggi. Estas acciones han fortalecido el sentido de la educación especial como apoyo a la educación común, mejorando el trabajo en red y el apoyo a los estudiantes, los profesores y las familias. También han permitido revalorizar la práctica de inclusión escolar, al igual que proveer servicios educativos públicos en lugares del territorio provincial que se hallaban en forma precaria y/o

no existían.

La propuesta de inclusión educativa generalizada a todos los niveles educativos, requirió la creación de una estructura que acompañara el proceso de cambio y en función de ello se originó el **Centro Coordinador de Integraciones** para el asesoramiento y el monitoreo del proceso de escolarización de los alumnos con discapacidad, la familia y los profesores. El Centro Coordinador de Integraciones devino un equipo interdisciplinario, medular en la gestión, y se conformó por profesores de Educación Especial, en Ciencias de la Educación, de Estimulación Temprana, Psicólogo, Asistente Social y Psicopedago, alternativamente.

La instancia se constituyó por referentes provinciales para cada nivel educativo, y las Coordinaciones de cada área, siendo su tarea esencial el diálogo directo con los profesores de las instituciones, las familias, y revisar y recrear el proceso de evaluación, la determinación de los apoyos a los estudiantes, supervisando, asesorando y acompañando el proceso educativo.

El Centro Coordinador de Integración permitió, —en el propio terreno y desde la óptica de los profesores, las instituciones y las familias—, *sentir* el acompañamiento en el proceso de cambio y con ello desvanecer la “soledad” que suele implicar un proceso de estas características, deviniendo en un real apoyo del proceso de inclusión. La tarea, también coadyuvó a la adquisición y/o el afianzamiento de la confianza profesional a la hora de analizar, mejorar e innovar las prácticas escolares.

La ausencia de servicios de apoyos en las zonas rurales en la extensa geografía pampeana, fue la realidad que demandó una estrategia que atendiera la necesidad de los estudiantes que cursan su escolaridad en escuelas del campo o en zonas alejadas a centros poblados, y sin el recurso del Centro de Apoyo Escolar señalado precedentemente.

Fundados en esa orfandad y en la necesidad de garantizar a los estudiantes su correspondiente derecho a la educación, se organizó un Centro de Apoyo Itinerante que se trasladaba a estas instituciones educativas y/o mantenía fluida comunicación con las mismas, actuando como nexos entre los servicios de centros urbanos, la institución y las necesidades de los alumnos. Su función es análoga al Centro de Apoyo Escolar de las zonas urbanas y se halla constituido por fonoaudiólogo y psicopedagogo.

La acción no solo cumplió una de las metas prevista, cual es la de proveer del servicio de apoyo a la escolaridad de los alumnos/as que pueden hallar dificultades en su proceso educativo, sino también colaboró con los docentes y sus prácticas, que en estas ocasiones suelen ser solitarias como la propia geografía.

La interrupción de la escolarización por situaciones de enfermedad superiores a treinta días o la internación de los estudiantes, fue el motivo de creación del Servicio de Educación Domiciliario - Hospitalario en la capital de la provincia, Santa Rosa, y en la segunda ciudad, de acuerdo al índice demográfico, General Pico.

El servicio permitió continuar el proceso educativo, mantener el nexo de los estudiantes con sus compañeros de aula y sus profesores recreando los canales de comunicación y aprendizaje, como así también constituirse en un espacio diferente a la que genera una situación de ausencia de salud.

3.4. Extensión de la inclusión educativa de todos los alumnos con discapacidad al Tercer Ciclo y al Nivel Polimodal del sistema educativo

Los alumnos con discapacidad encontraban vedado el acceso a la educación obligatoria, y, sólo se registran antecedentes en la implementación de un ‘proyecto piloto’ iniciado en el año 1999 para cinco estudiantes, con proyección al 2001 en dos localidades de la provincia. De modo que se tornaba un imperativo garantizar el derecho a la educación obligatoria de todos los alumnos en concordancia con la Ley y la misión de la Dirección de Educación Inclusiva. Por tal motivo, se estableció la extensión educativa a todos los niveles educativos para los estudiantes con discapacidad, especialmente al Tercer Ciclo —7mo, 8vo y 9no Año— y al Nivel Polimodal.

A los estudiantes con discapacidad, particularmente con discapacidad intelectual y multidiscapacidad, que otrora en 7mo año hallaban una barrera para proseguir la educación pública del mismo modo que sus compañeros, se les abría la posibilidad de continuar acrecentando sus conocimientos, preparándose para la vida a través de la escolaridad, y accediendo a los aprendizajes y experiencias de vida adolescente.

La medida, además de propiciar el desarrollo de nuevo escenario en la cultura escolar, impulsó la revisión de los *programas de transición a la vida adulta*, la *diversificación curricular*, la valorización de los conceptos de autonomía y autodeterminación, la organización de la enseñanza, del aula, de la metodología y didáctica, la revalorización del trabajo cooperativo y la reflexión sobre las representaciones presentes en la comunidad educativa. Promovió, en su esencia, la calidad de vida futura de las personas con discapacidad y su entorno.

En el transcurso del año 2004, la matrícula en el Tercer Ciclo fue de 57 alumnos y en el Nivel Polimodal de 15, para terminar en el año 2007, con 294 estudiantes y 66 respectivamente. Siendo la proyección 2008, 286 y 110 alumnos en cada nivel indicado.

La acción fue acompañada de formación y asesoramiento al equipo de gestión institucional y al cuerpo de profesores, como así también de la dotación correspondiente de personal docente de apoyo.

3.5. Aumento de la inclusión de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo común

Incrementar la matrícula de todos los estudiantes al sistema educativo común ha sido una meta relevante para la Dirección, y el *leitmotiv* para acompañar el trabajo de repensar la cultura escolar, el análisis de las prácticas y las representaciones presentes en la sociedad en relación a la real diversidad humana y que se aleja de la “normalidad” establecida.

Por ello, y no obstante a diseñar y ejecutar acciones para fortalecer la práctica docente en todos los niveles e impulsar el desarrollo de una política cultural participativa, se desarrollaron estrategias para afianzar políticas y prácticas inclusivas con el objetivo de favorecer las condiciones que garanticen el acceso, la participación y permanencia de los alumnos en el sistema educativo que, entre otras instancias estadísticas, pudieron reflejarse en la variación de la matrícula de los alumnos con discapacidad.

En el año 2004 los alumnos con discapacidad ascendían a 1533, de los cuales 777 concurrían a Escuelas de Educación Especial y 756 participaban en las escuelas de Educación Común. En el año 2005, la matrícula ascendía a 1558; 709 en Escuelas de Educación Especial y 849 en Educación

Común; al año siguiente el número mostraba una población con discapacidad que alcanzaba los 1481; 627 en Escuelas de Educación Especial y 854 incluidos en las escuelas comunes. Se concluye la gestión con 1475, de los cuales 591 concurren a servicios y escuelas de Educación Especial y 884 se hallan incluidos en los diferentes niveles de la educación común.

“La paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social.

Paulo Freire

3.6 Acciones inclusivas con otros alumnos vulnerables

De acuerdo con Echeita (2004), la inclusión educativa tiene que ver con todos los alumnos, pero sin perder de vista a aquellos en situación de desventaja o vulnerabilidad a los procesos de exclusión. En este sentido los alumnos con discapacidad son, sin duda alguna, algunos de los más vulnerables, pero no los únicos ni mucho menos. La comunidad gitana, es otro colectivo en situación precaria y por ello avanzar hacia planteamientos más inclusivos en la provincia requería también tornar accesible el sistema educativo a una población con características nómades y con pautas culturales propias.

Al iniciar el 2005, la Dirección de Educación Inclusiva recibe la demanda de una institución escolar de la ciudad de Santa Rosa, en razón de diferentes situaciones suscitadas con estudiantes pertenecientes a la comunidad gitana. Las mismas motorizaron la elaboración de una propuesta, conjuntamente con la institución escolar, para brindar alternativas educativas a niños y niñas provenientes de esa comunidad. A partir de ello, se propuso un trabajo que se organizó sobre la base de un diagnóstico de situación, el que viabilizó la construcción de estrategias de accesibilidad al sistema educativo de acuerdo a las barreras que se detectaron.

Para ello se consideraron los postulados de Catalá (2002), entre los que se hallan: eliminar prejuicios y tópicos hacia lo desconocido, generadores de actitudes racistas y discriminatorias; trabajar la adquisición de estrategias de exploración, descubrimiento, planificación, de actividades y de reflexión sobre el proceso seguido en el aprendizaje; diseñar metodologías motivadoras, participativas, activas dinámicas que resulten útiles para el planeamiento de situaciones reales, cotidianas, que ayuden a transferir aprendizajes escolares a situaciones vitales; establecer proceso de construcción de los conocimientos de manera intercultural, planteando multitud de ópticas, distintas maneras de leer, percibir e interpretar la realidad; facilitar un ambiente de aprendizaje adecuado y cómodo para todos, donde cada persona se sienta importante, protagonista, respetada y valorada por igual y donde cada uno pueda expresar libremente su opinión y sea escuchado, aceptado y criticado de manera constructiva, y considerar que la participación de la comunidad educativa, más allá de la mera gestión y la organización, puede ser instrumento pedagógico útil, como fuente de conocimiento y de conexión con la realidad del contexto.

En una primera instancia, se constituyó un equipo integrado por Maestras Recuperadoras, Maestras Domiciliarias, Asistente Social y Psicólogas; quienes pertenecían a diferentes centros y servicios de apoyo escolar, dependiente de la Dirección de Educación Inclusiva. Se realizaron las evaluaciones pedagógicas de estudiantes inscriptos, se concretaron las visitas domiciliarias y se

efectuaron los informes socio-ambientales. Paralelamente se designó una maestra de apoyo, para brindar atención pedagógica al grupo hasta que los mismos inicien el proceso de inclusión a las aulas. En 72 horas, la evaluación informó que los aprendizajes previos facilitarían una pronta inserción en el aula. Sólo dos estudiantes mujeres, por no haber tenido nunca acceso al aprendizaje escolar, presentaron notorias ausencias académicas y, en un alumno, se detectaron dificultades en su lenguaje.

Ante estas realidades, se proveyeron los recursos humanos - psicopedagogo y fonoaudiólogo - para profundizar la evaluación y optimizar acciones que ayuden a resolver las problemáticas señaladas. En base a la evaluación de la situación, se consideró oportuno acompañar la incorporación de los alumnos a las aulas, apoyando individualmente y de acuerdo a la necesidad de cada uno, en espacios de apoyos específicos por parte de la maestra asignada, en las áreas que requerían mayores conocimientos (matemáticas, lengua, ciencias naturales y sociales). Como así también a los docentes del aula. En esta etapa se designó un Referente cuya acción coordinó el trabajo que desarrollaron las docentes de aula y la maestra de apoyo.

3.6 Sinergia con otros organismos.

Aumentar el trabajo en red con otros organismos públicos y organizaciones no gubernamentales abrió un camino de comunicación y trabajo cooperativo con otras provincias del territorio nacional, municipalidades de la provincia, entre otros organismos públicos, y con Fundaciones como Hilton Perkin y Fundación Telefónica.

Se llevaron a cabo acciones de intercambio de información con las provincias de la Región Patagónica (Tierra del Fuego, Santa Cruz, Chubut, Río Negro, Neuquén y La Pampa), conformando un bloque que propuso, luego de un análisis situacional, metas como líneas futuras de acción conjunta en post de la inclusión educativa. Asimismo, y en otro orden, se efectivizaron acciones con los Jefes comunales y Coordinadores de las instituciones educativas del ámbito de la Educación Común, y conjuntamente con Fundación Telefónica se realizó el concurso de proyectos de Innovación para la Educación Especial 2006/2007, concordante con la misión y objetivos propuestos para la Dirección de Educación Inclusiva.

La estrategia estuvo destinada a Escuelas de Educación Especial Públicas y Privadas y Centros de Estimulación Temprana de toda la provincia, dependientes de la Dirección de Educación Inclusiva, en la que concursaron 34 proyectos de los 45 inscripto, y contó con la participación de más de 120 directivos, docentes y técnicos-docentes. Los proyectos debían centrarse en la dimensión pedagógica, expresar ideas educativas innovadoras, manifestando valores que permitieran mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones y que fueran factibles, técnica y económicamente, de ser implementados.

El concurso estuvo acompañado por diferentes acciones de apoyo y capacitación para la elaboración de proyectos, como así también de videos conferencias con temática actualizada sobre discapacidad y educación inclusiva.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Llevar adelante la misión de la Dirección de Educación Inclusiva implicó en primera instancia un vehemente y sólido compromiso a nivel gubernamental con las políticas de inclusión y su

correspondiente financiamiento, pero también un trabajo en equipo con misión, visión, objetivos, metas y valores compartidos; con apertura y flexibilidad para reflexionar y comprender los procesos de cambios; con entereza, dinamismo y creatividad para actuar y derribar las barreras que impiden el acceso a la educación, la participación, la permanencia y el aprendizaje; con disposición para repensar y recrear la organización institucional, y con un firme compromiso con el trabajo.

Del balance que deja la experiencia, ya propios, ya ajenos, se recoge en primer lugar que es posible reducir la exclusión de los alumnos y alumnas del sistema educativo cuando existe la voluntad para hacerlo a nivel macro, meso y micro; que esta voluntad es necesaria plantearla como un cambio profundo, “sin duda arriesgado y complejo, pero tan necesario como la envergadura de los problemas que hoy observamos con mayor preocupación: fracaso escolar, desapego, violencia, desmotivación del profesorado....” (Echeita 2006:104)

La propuesta enseñó que los procesos son la construcción de un trabajo colaborativo y de comunicación entre los niveles de conducción ministerial, los integrantes de la institución, la familia y la comunidad, y que los centros escolares requieren el apoyo real y constante para poder analizar y transformar su cultura escolar y con ello la perspectiva con que se “mira” al estudiante y a la propia práctica.

Asimismo, confirmó que la “inclusión educativa” no es sólo para los alumnos con discapacidad sino para un grupo mayor de estudiantes que se halla en riesgo de no acceder a los aprendizajes y, por ende, en el futuro, quedar excluido socialmente.

A nivel institucional se observó que pudieron iniciar el camino del cambio aquellos profesores/as e instituciones que pidieron ayuda, lo que implicaba, por su parte, un claro deseo de llevar a la práctica la inclusión de todos los alumnos y el compromiso de enfrentar los problemas que debían resolver en colaboración con otros, sean estos colegas, referentes, técnicos, familia, directores, coordinadores.

En suma, trabajamos para “poner palos en la rueda”, al decir de Fanfani (2007:124), a la ‘práctica de la indiferencia a la diferencia’ en palabras de Bourdieu, comentado por Perrenoud (2003:106). Trabajamos, en definitiva, en permanente búsqueda para contrarrestar ‘la fabricación del fracaso escolar y de jerarquías de excelencia’.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Nancea.
- A.A.M.R. (2004). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- Bersanelli, S. (2000). La atención a la diversidad o el lecho de Procrustes. *Conferencia. IV Congreso Nacional, VIII Congreso Provincial sobre Políticas Educativas*. La Pampa. Santa Rosa.
- Bolívar, A. (2005) *Equidad educativa y teoría de la justicia*. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 13(2) <http://ice.deusto.es/rinace/vol3n2/Bolivar.pdf>
- Booth, T y Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Echeita, 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 12(2),
<http://ice.deusto.es/rinace/vol2n2/Echeita.pdf>

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Meirieu, Ph. (2007). *Frankestein Educador*. Barcelona: Editorial Alertes.

O.M.S. (2001). *CIF. Clasificación internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud*. Madrid: IMSERSO, OMS y OAS.

Perrenoud, Ph. (2006). *Construir competencias Desde la Escuela*. Santiago: J.C.Sáez Editor.

Svampa, M. (2005). *La Sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Editorial Taurus.

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Editorial Buenos Aires. Siglo XXI.

UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia España. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Informe Final. Salamanca España. Junio 1994*. Madrid: MEC/UNESCO.

IDENTIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN INGLATERRA*

Seamus Hegarty

1. DEFINICIONES

Los niños tienen *necesidades educativas especiales* si presentan una *dificultad de aprendizaje* que requiere de la *provisión de educación especial*.

Un niño tiene una dificultad de aprendizaje si:

- a) presenta dificultades substancialmente mayores para aprender que la mayoría de los alumnos de la misma edad; o
- b) presenta una discapacidad que le impide o dificulta el uso de los medios educativos del tipo que generalmente se proporcionan a los alumnos de la misma edad en escuelas dentro de la zona que rige la autoridad local.
- c) tiene la edad de escolaridad obligatoria y encaja en las definiciones (a) o (b) o lo haría si no se le entregara educación especial.

La entrega de educación especial es aquella que es adicional o de alguna manera distinta a la educación generalmente ofrecida a alumnos de la misma edad en las escuelas locales.

2. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

Existen varios principios que se deben aplicar a todos los casos de entrega de educación especial:

- Las necesidades de un niño con necesidades educativas especiales deben ser satisfechas.
- Las necesidades educativas especiales de los niños normalmente se satisfacen en las escuelas regulares.
- Las opiniones del niño o joven deben ser conocidas y consideradas.
- Los apoderados desempeñan la función clave de apoyar la educación de su hijo/a.
- A los niños con necesidades educativas especiales se les debe ofrecer acceso completo a un currículum escolar amplio, equilibrado y relevante, incluido un currículum adecuado para la etapa elemental y el currículum nacional.

Todos los servicios de educación especial, así como cualquier sistema de evaluación subyacente, deben encarnar estos principios. El manual de práctica (*Code of Practice*) proporciona una

* Este artículo fue publicado en la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Universidad Central de Chile, 2007 N° 1.

serie de factores clave para el éxito que generan indicadores para medir con qué grado de éxito estos principios se expresan en la práctica. De hecho, éstos definen las buenas prácticas en cuanto a identificar y satisfacer necesidades educativas especiales. Los factores de éxito son:

- Los recursos de la escuela se utilizan de tal forma que se asegura que las necesidades de todos los niños se satisfacen.
- Las necesidades educativas especiales de cualquier niño se identifican tempranamente.
- Las escuelas aprovechan las mejores prácticas cuando elaboran sus intervenciones.
- Se consideran los deseos del niño, tomando en cuenta su edad y capacidad de comprensión.
- Los profesionales y los apoderados trabajan como una alianza.
- Los profesionales toman en cuenta las opiniones de los apoderados respecto de sus hijos.
- Las intervenciones para cada niño se revisan en forma regular.
- Existe una estrecha cooperación entre todas las partes además de un enfoque multidisciplinario para resolver los temas.
- Las evaluaciones se efectúan dentro de los plazos predeterminados.

3. IDENTIFICACIÓN Y EVALUACIÓN EN LA PRÁCTICA

Existe un enfoque común para identificar y evaluar a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en todos los grupos etáreos. Se requieren ciertas diferenciaciones según la edad y la etapa de escolaridad, pero la estructura principal y los principios orientadores son los mismos en cada momento.

El centro de educación preescolar es responsable de identificar a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales y de brindarles los servicios adecuados. Esto lo hace mediante una estructura graduada de intervenciones conocidas como *School Action* (Acción escolar) y *School Action Plus* (Acción escolar extra). (En la etapa de educación preescolar, estos dos programas de intervención son conocidos como Acción preescolar y Acción preescolar extra). Para un número reducido de casos de niños con dificultades muy profundas, la autoridad local debe efectuar una *evaluación de necesidades educativas especiales reglamentaria* y luego debe considerar si debe o no emitir una **declaración de necesidades educativas especiales**. Este es un documento legal que describe las necesidades educativas especiales del niño y los pasos, incluida la gestión de recursos, que serán necesarios para satisfacerlos. Una vez emitida una declaración, la escuela y la autoridad local comparten la responsabilidad de la educación del niño.

3.1. Educación preescolar

En Inglaterra, existen varios tipos de establecimientos que ofrecen educación preescolar para niños de edades entre 3 y 5 años, y la mayoría de los niños, aunque no todos, reciben un servicio en esta etapa antes de comenzar la escuela. Este servicio debe estructurarse en torno a las Metas de educación preescolar, las cuales están agrupadas en seis áreas de aprendizaje: desarrollo personal, social y emocional, comunicación, lenguaje y lectura, desarrollo matemático, conocimiento y comprensión del mundo, desarrollo físico, desarrollo creativo

Las Metas establecen lo que la mayoría de los niños habrán logrado en cada área antes de ingresar a la escuela. (En esencia, son los resultados esperados de un enfoque planificado de educación preescolar que integra el juego y el aprendizaje). Estas Metas proporcionan una estructura para identificar a aquellos niños que podrían presentar necesidades educativas especiales. Si un niño no progresa de manera adecuada con relación a una o más metas, se deben implementar varias acciones.

A sabiendas que los niños progresan a distintos ritmos se utiliza una escala graduada que toma en cuenta toda la información disponible.

El punto de partida es el juicio del profesional de educación preescolar que señala que el niño no está progresando. Si permanecen las dificultades del niño a pesar de ser expuesto a experiencias de educación preescolar adecuadas, se toma una decisión para determinar si el niño tiene necesidades educativas especiales. Más específicamente, esta decisión se toma si el niño:

- progresa poco o no progresa aun cuando la enseñanza está especialmente enfocada a mejorar el área débil del niño.
- sigue trabajando en niveles substancialmente inferiores a aquellos esperados para niños de una edad similar.
- presenta dificultades emocionales y/o conductuales continuas, las cuales no se mejoran con las técnicas de manejo conductual habitualmente utilizadas en el ámbito.
- tiene problemas sensoriales o físicos y continúa progresando poco o nada a pesar del uso de asistencia y equipos personales.
- tiene dificultades de comunicación y/o de interacción, y requiere intervenciones individuales específicas para acceder al aprendizaje.

El resultado de esta decisión es una intervención conocida como Early Years Action (Acción de años tempranos). Esta acción se define como una serie de intervenciones que son *adicionales a o distintas de* aquellas que se proporcionan como parte de las usuales provisiones y enfoques del curriculum. Estas intervenciones se centran en coordinar programas personalizados para maximizar el progreso y aprendizaje del niño, y adoptan distintas formas según las necesidades específicas del niño. Los recursos que se requieren también varían según las necesidades y podrían incluir algunos o todos de los siguientes: tiempo adulto adicional; materiales distintos de aprendizaje o equipos especiales; capacitación para personal en técnicas especiales; apoyo individual o grupal; y acceso a servicios externos para recibir recomendaciones ocasionales.

Todas las intervenciones acordadas deben ser registradas en un Plan individual de educación (Individual Education Plan - IEP). Este plan debe incluir información acerca de las metas a corto plazo para el niño, los enfoques pedagógicos y los servicios a ofrecerse, y los procedimientos para revisar el Plan IEP. (Los planes deben ser revisados periódicamente, al menos tres veces al año y modificados como se estime necesario). Las buenas prácticas sugieren que los planes deben ser relativamente acotados y deben centrarse en no más de tres o cuatro metas clave.

Un aspecto clave del programa Early Years Action (Acción de años tempranos) es que toda la información disponible debe ser solicitada al personal, los apoderados y, cuando sea apropiado, a profesionales externos para reunirla e incluirla en el Plan IEP. Los padres constituyen una fuente primordial de información y se deben hacer todos los esfuerzos para fomentar su participación.

Una característica particular de la práctica en Inglaterra es la existencia de coordinadores de necesidades educativas especiales (SENCO, por sus siglas en inglés). Este es un miembro del personal que actúa como el punto de referencia clave en todo tipo de materia relacionada con las necesidades educativas especiales tanto en el ámbito de la educación preescolar o la escuela y respecto de organizaciones externas. El SENCO desempeña una función especial debido a que apoya a los profesionales cuando éstos toman la decisión de declarar que un niño tiene necesidades educativas especiales. También ayudan a asegurar que se recabe toda la información que se requiere y que los planes IEP se elaboren adecuadamente y se revisen periódicamente.

Las intervenciones realizadas bajo el programa Early Years Action (Acción de años tempranos) son dirigidas y encabezadas desde la escuela misma. Para algunos niños, esto no será suficiente debido a que no hay progreso o que persisten dificultades significativas. Se puede realizar una intervención más intensa implementando el programa Early Years Action Plus (Acción de años tempranos extra). Este programa de intervención se diferencia en que incluye la participación de servicios de apoyo externos que pueden ayudar: haciendo recomendaciones acerca de nuevas metas y planes IEP, haciendo recomendaciones acerca del uso de enfoques o materiales nuevos o especializados, ofreciendo evaluaciones más especializadas, apoyando actividades específicas en algunos casos.

La decisión de solicitar el apoyo de servicios externos proviene del SENCO y sus colegas, en consulta con los apoderados, en una reunión efectuada para revisar el Plan IEP del niño. Esta decisión debe tomarse si el niño: continúa presentando un progreso lento en áreas específicas durante un periodo prolongado, sigue desempeñándose en un nivel substancialmente inferior al nivel que se espera de niños de una edad similar, presenta dificultades emocionales y conductuales que interfieren significativamente con el aprendizaje del niño o la del grupo, aun cuando se ha implementado un programa de manejo conductual, presenta necesidades sensoriales o físicas, y requiere equipos adicionales u otro tipo de apoyo de un servicio especializado, presenta dificultades continuas en cuanto a la comunicación o la interacción que impiden el desarrollo de relaciones sociales y generan barreras significativas al aprendizaje.

Si se involucran los servicios externos, iniciarán su trabajo examinando los antecedentes del niño para determinar cuáles son las acciones que se han realizado hasta la fecha. Luego, observarán al niño en su entorno educativo, siempre y cuando sea apropiado y viable, para poder hacer recomendaciones acerca de nuevas metas para el Plan IEP del niño y otras acciones apropiadas.

3.2. Educación básica y media

La identificación y evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela básica o media sigue más o menos las mismas líneas descritas para la educación preescolar, es decir, un enfoque graduado con un fuerte énfasis en el aprendizaje del alumno y cómo responden al apoyo dirigido. Por cierto, existen diferencias, dos de las cuales son de gran importancia. Primero, es probable que las necesidades educativas especiales del alumno hayan sido identificadas previamente, por lo cual ya habrá información disponible para orientar al personal en el nuevo entorno educativo. (Es importante advertir, no obstante, que algunos niños comenzarán su educación básica y media con necesidades educativas especiales no identificadas. Además, las situaciones de aprendizaje de los niños cambian a través del tiempo y es posible que aparezcan nuevas dificultades, especialmente durante periodos de transición de una escuela a otra). Segundo, el curriculum nacional y sus

evaluaciones definen el entorno de aprendizaje del alumnado y constituyen una serie de demandas en expansión que podría generar dificultades en algunos alumnos.

Se espera que todas las escuelas evalúen el actual nivel de desempeño de cada alumno al ingresar éste a la escuela. El objetivo es asegurar que construyan sobre la plataforma de aprendizaje y experiencia obtenida anteriormente. Deben recibir y utilizar cabalmente la información recabada con anterioridad (en el establecimiento de educación preescolar o la escuela básica). Cuando un alumno ya ha sido identificado como un niño con necesidades educativas especiales todos los registros pertinentes, incluido el Plan IEP, deben estar disponibles.

En estos casos, el manual de práctica (Code of Practice) exige que la escuela, use la información disponible acerca de la experiencia educacional previa del alumno como el punto de partida para diseñar un curriculum adecuado. Identifique y se centre en las destrezas del alumno y resalte aquellas áreas que requieren acción temprana para apoyar al niño en el aula. Use tanto las oportunidades informales como la evaluación formal para permitir que los alumnos muestren lo que saben, comprenden y pueden hacer, así como para identificar sus áreas de dificultades de aprendizaje. Asegure que la observación y evaluación continuas proporcionen retroalimentación regular a los profesores y apoderados del niño acerca de los logros y experiencias del mismo, y que los resultados de esta evaluación formen la base para la planificación de los próximos pasos del proceso de aprendizaje del alumno. Involucre a los apoderados en el desarrollo y la implementación de un programa de aprendizaje combinado en casa y en la escuela. Involucre al alumno en la planificación y en acordar las metas para satisfacer sus necesidades en la enseñanza media.

Al igual que en el ámbito de la educación preescolar, los programas de intervención *School Action* (Acción escolar) y *School Action Plus* (Acción escolar extra) se implementan cuando existe evidencia de las dificultades persistentes que enfrenta el alumno. En cuanto a *School Action*, los factores que impulsan su implementación son los mismos que se describen para el programa *Early Years Action* pero se complementan con referencias específicas a las dificultades en el desarrollo de destrezas en el ámbito de la lectura o matemática. Al igual que el programa de intervención *School Action Plus* (Acción escolar extra), los factores que lo impulsan incluyen evidencia que el alumno, sigue presentando dificultades en el desarrollo de destrezas de lectoescritura y matemática, sigue trabajando con niveles del curriculum nacional significativamente inferior a los que se espera de alumnos de una edad similar.

4. EVALUACIÓN REGLAMENTARIA DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Las necesidades educativas especiales de la gran mayoría de alumnos debe ser satisfecha eficazmente en escuelas regulares mediante la activación de los programas *School Action* (Acción escolar) y *School Action Plus* (Acción escolar extra), y sus equivalentes en la educación preescolar. En un número muy reducido de casos, la autoridad local se verá obligada a realizar una evaluación reglamentaria de necesidades educativas especiales para luego sopesar si es o no necesario emitir una declaración.

Normalmente, la autoridad local se entera sobre la posible necesidad de realizar una evaluación reglamentaria mediante una petición efectuada por la escuela del niño o el establecimiento de educación preescolar. Los apoderados también pueden solicitar a la autoridad local que lleve a cabo una evaluación reglamentaria. Otras entidades, como salud o servicios sociales, también pueden

solicitar una evaluación (por lo general, esto ocurre en el caso de niños menores de cinco años con necesidades complejas). La autoridad local debe cumplir con la solicitud salvo que haya efectuado una evaluación reglamentaria en los últimos seis meses o, al analizar la evidencia que se ha presentado, estime que la evaluación no es necesaria. En el caso de una negativa, los apoderados tienen el derecho de apelar a un organismo independiente, conocido como el Tribunal de necesidades educativas especiales (Tribunal SEN).

Cuando se solicita una evaluación reglamentaria, la escuela debe explicar claramente las razones que impulsan la solicitud y debe adjuntar la siguiente información: las opiniones de los apoderados del niño tal como se han, registrado con anterioridad, las opiniones del niño, copias del Plan IEP, evidencia del progreso del niño en el tiempo, copias de recomendaciones (en caso de que hayan sido efectuadas) provenientes de organismos de salud y servicios sociales, evidencia de la participación y opinión de especialistas, externos pertinentes, evidencia del grado en el que la escuela ha seguido las recomendaciones proporcionadas por fuentes externas.

Al decidir si debiera efectuar una evaluación reglamentaria, la pregunta clave que la autoridad local debe plantearse es si existe o no evidencia concluyente que señale que aunque la escuela haya implementado acciones bien sopesadas para satisfacer las dificultades de aprendizaje del niño, estas dificultades persisten y podrían requerir la entrega de servicios de educación especial que no podrían ser proporcionados usando los recursos de los cuales habitualmente disponen las escuelas del sector. Para responder esta pregunta, es necesario analizar un amplio rango de evidencias. La autoridad local debe considerar la evaluación de las necesidades del alumno que ha efectuado la escuela, así como el aporte de otros profesionales como psicólogos educacionales, y las acciones que ha implementado la escuela para satisfacer aquellas necesidades. También tendrá que reunir evidencia del desempeño y rendimiento del alumno, tomando en cuenta cualquier factor que podría impactar el aprendizaje o progreso del niño.

En cada momento, el eje del procedimiento debe ser el niño como individuo y sus circunstancias en particular. El modelo no supone que existen categorías específicas de necesidades educativas especiales en las cuales los niños pueden ser convenientemente clasificados pero sí reconoce que el progreso de cada sujeto debe percibirse a la luz de sus discapacidades o dificultades de aprendizaje. Es importante, por lo tanto, evaluar las necesidades de los niños con relación a cuatro áreas amplias; comunicación e interacción; cognición y aprendizaje; conducta, desarrollo social y emocional; y el ámbito sensorial y/o el físico. Estas no deben ser percibidas como categorías tradicionales de minusvalía o discapacidad sino como áreas de funcionamiento que, individualmente o combinadas, proporcionan un marco para el aprendizaje y progreso del niño. En consecuencia, es preciso buscar evidencia con relación a cada una de estas áreas, tal como sea necesario, y el manual de práctica (Code of Practice) entrega recomendaciones específicas respecto de los indicadores de progreso y posibles barreras en cada área.

Si tras considerar la evidencia, la autoridad local decide que no es necesario efectuar una evaluación reglamentaria, está obligada a explicar en forma escrita a los apoderados y la escuela las razones por las cuales ha tomado esa decisión. El documento también debe señalar qué tipo de servicio es propicio para satisfacer las necesidades del niño adecuadamente. Tal como se menciona arriba, los apoderados pueden acudir al Tribunal SEN para apelar una decisión de no efectuar la evaluación reglamentaria.

Si la autoridad local decide que efectuará la evaluación reglamentaria, tendrá que poner en marcha una serie de procedimientos formales. Inmediatamente debe empezar a reunir un conjunto íntegro de recomendaciones relacionadas con aspectos educacionales, médicos, psicológicos y otros factores que parecieran responder a las necesidades actuales y futuras de aprendizaje y desarrollo del alumno. Estas recomendaciones deben estar orientadas a la acción y deben señalar la provisión que se considera adecuado para las necesidades del alumno. Todas las recomendaciones deben entregarse dentro de seis semanas. Es obligatorio informar a los apoderados que tienen el derecho de acudir con su hijo/a a todas las entrevistas, pruebas u otras instancias de evaluación que se lleven a cabo.

Específicamente, la autoridad local debe conseguir en forma escrita: El consejo de los padres. Consejo educacional. Consejo médico. Consejo psicológico. Consejo de los servicios sociales. Cualquier otro consejo que se estime importante.

Si al parecer el niño presenta dificultades sensoriales, la autoridad local debe obtener el consejo educacional de un profesor cualificado para enseñar a niños con problemas visuales o auditivos. La autoridad local también debe intentar conseguir las opiniones y aspiraciones del niño o joven involucrado. Existen pautas rigurosas acerca de cómo consultar a niños que presenten dificultades para expresarse o comprender las opciones que están disponibles.

El proceso, desde el comienzo hasta el final, está regido por limitaciones de tiempo específicas. El objetivo de estos plazos es lograr un equilibrio entre movilizarse con rapidez para poder satisfacer las necesidades del niño de la manera más adecuada posible, y asegurar que cualquier acción emprendida se base en un conjunto exhaustivo de recomendaciones pertinentes.

Como resultado de este proceso, se toma la decisión de emitir o no una declaración de necesidades educativas especiales formalmente. Si la decisión es no emitirla (esto declara, de hecho, que las necesidades del niño pueden ser satisfechas usando los recursos de la escuela, mediante los programas *School Action* o *School Action Plus*), la autoridad local debe notificar la decisión en forma escrita a los apoderados y a la escuela, explicando las razones detrás de la decisión. Una vez más, los apoderados tienen el derecho de apelar ante el Tribunal SEN.

5. DECLARACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Una declaración de necesidades educativas especiales constituye un documento legal que establece detalladamente las necesidades educativas especiales que un niño presenta y cómo estas necesidades se deben satisfacer. Se emite como consecuencia de una evaluación reglamentaria efectuada cuando la autoridad local decide que la educación especial que se requiere para satisfacer las necesidades del niño no se puede entregar dentro del sistema habitualmente disponible en las escuelas regulares o establecimientos de educación preescolar en el sector. Las declaraciones deben elaborarse en forma escrita observando un formato predeterminado, compuesto de seis partes y un anexo.

La declaración debe ser escrita usando un lenguaje claro y fácil de entender. Cualquier terminología técnica debe ser explicada en términos que pueden ser fácilmente comprendidos por los apoderados y personas no profesionales involucradas. Los apoderados tienen el derecho de ver el borrador de la declaración y pueden expresar sus opiniones acerca de la descripción de las necesidades educativas especiales de su hijo/a, el tipo de educación especial recomendada o la escuela que propone la declaración. Una vez que se haya acordado la declaración final, debe ser emitida de inmediato y la

autoridad local está obligada a coordinar la entrega de la educación especial que la declaración recomienda.

CUADRO 1. DECLARACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. FORMATO PREDETERMINADO

<p>Sección 1: Introducción El nombre del niño, domicilio, fecha de nacimiento, lengua nativa. Nombres y domicilio(s) de madre/padre/apoderado(s)/cuidador del niño.</p> <p>Sección 2: Necesidades educativas especiales Detalles de cada una de las necesidades educativas especiales del niño identificada por la autoridad local durante la evaluación reglamentaria y de las recomendaciones recibidas.</p> <p>Sección 3: Provisión de educación especial Esta es una descripción del tipo de educación especial que la autoridad local estima necesaria para satisfacer las necesidades del niño, e incluye los objetivos que la provisión de educación especial debería buscar cumplir, la provisión de educación especial que la autoridad local estima adecuada para satisfacer las necesidades y los objetivos establecidos en Sección 2, los planes para monitorear el progreso del cumplimiento de esos objetivos, especialmente en lo que se refiere a formular metas a corto plazo y periódicamente para el progreso del niño.</p> <p>Sección 4: Derivación El tipo y nombre de la escuela donde se hará la provisión de educación especial especificada en Sección 3.</p> <p>Sección 5: Necesidades no educativas Todas las necesidades no educativas del niño acordadas entre los servicios sociales y de salud u otras entidades y la autoridad local.</p> <p>Sección 6: Provisión no educativa Detalles de provisión no educativa relevante que se requiere para satisfacer las necesidades no educativas del niño, tal como se describe en Sección 5.</p> <p>Anexo: Todas las recomendaciones escritas obtenidas y consideradas durante el proceso de evaluación reglamentaria así como opiniones o evidencia proporcionada por los apoderados.</p>

Todas las declaraciones deben ser revisadas al menos una vez al año. Esto asegura que al menos una vez al año los apoderados, el alumno, la escuela, la autoridad local y todos los profesionales involucrados evalúen el progreso logrado y si es necesario implementar cambios. En términos formales, este procedimiento de revisión tiene como objetivos:

- evaluar cuánto ha progresado el niño en lograr los objetivos establecidos en la declaración.
- reunir información que la escuela y otros profesionales puedan usar cuando programen el apoyo que prestarán al niño.
- analizar el tipo de educación especial que se está entregando en el contexto del curriculum nacional y la evaluación relacionada.
- considerar si la declaración aún es necesaria o adecuada, para evaluar si debe discontinuarse o si es necesario, modificarse.
- elaborar nuevas metas para el próximo año en el caso que se mantenga la declaración.

Antes de que se efectúe la reunión de revisión de la declaración, el director de la escuela del niño debe solicitar información escrita acerca del progreso del niño a los apoderados y a todos aquellos involucrados en la educación del niño. Todas las sugerencias recibidas deben ser vistas por todos los involucrados antes de la reunión. La reunión debe realizarse en la escuela del niño y el director de la escuela debe dirigirla. Deben asistir a la reunión los apoderados del niño, su profesor, un representante de la autoridad local y cualquier otra persona recomendada por la escuela o autoridad local. En lo posible, el alumno debe participar en el proceso de revisión y debe asistir a toda o parte de la reunión.

El resultado de la reunión es un informe formulado por el director. El documento debe resumir el progreso logrado, especificar las dificultades mencionadas y hacer recomendaciones para el próximo año. El informe se envía a todos los que participaron en la revisión, incluidos los apoderados y profesionales pertinentes. La autoridad local cierra el proceso haciendo una evaluación del informe generado por la reunión de revisión y las recomendaciones preparadas por el director de la escuela. Debe revisar la declaración a la luz de toda la información disponible y decidir si la declaración debe ser modificada o descartada.

6. FINANCIAMIENTO PARA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El financiamiento de la educación varía a través del país debido a la convicción que el debate y consenso local son clave para el desarrollo de una práctica eficaz. Se establecen ciertos principios, no obstante, que deben orientar la asignación de recursos. Las autoridades locales también disponen de orientaciones para considerar cuando coordinan la asignación de recursos para necesidades educativas especiales (DFES, 2006).

En el marco general, las escuelas son responsables de su propio presupuesto. El financiamiento proviene del gobierno mediante las autoridades locales. El monto que cada escuela recibe se determina mediante una fórmula, la cual puede variar de una autoridad local a otra pero que fundamentalmente se basa en el número de alumnos, grupos étnicos, indicadores de pobreza y otros factores.

Existe una serie de principios que deberían definir los sistemas para distribuir los recursos destinados a apoyar a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales. Esencialmente, deben:

- ser abiertos y transparentes y deben distribuir los recursos de forma equitativamente entre las escuelas.
- apoyar la inclusión en los establecimientos regulares donde sea posible.
- permitir que las necesidades sean satisfechas a la brevedad, y normalmente sin tener que formular una declaración.
- apoyar la mejora de estándares y logros, sobre todo en lectoescritura y matemática, y otras destrezas clave, incluido el desarrollo de la independencia.
- salvaguardar los derechos de los niños con las necesidades educativas especiales más excepcionales, incluidos aquellos con declaraciones, para asegurar que esté disponible el sistema de educación especial más adecuado.

- igualar la asignación de recursos con la responsabilidad de asegurar resultados en términos del progreso de los alumnos, su rendimiento y bienestar.

Tal como se ha mencionado, los sistemas para asignar recursos para las necesidades educativas especiales no están predeterminados pero existe de todos modos un enfoque recomendado. Este implica seis elementos de financiamiento:

Financiamiento básico para todos los alumnos. Debe cubrir el costo de todos los planes de aprendizaje y enseñanza habituales dentro de la escuela, incluidos los costos del tiempo del coordinador SENCO. Debe tomar en cuenta diferencias en el curriculum para proporcionar oportunidades adecuadas para la mayoría de los alumnos, y por lo tanto, debe ser suficiente para apoyar a la mayoría de los alumnos en la etapa de evaluación del programa *School Action* (Acción escolar).

Un factor variable para necesidades educativas adicionales. Esto consiste de una suplemento al presupuesto básico de la escuela que se distribuye a través de toda la escuela, usando una serie de indicadores directos o calculados, para asegurar que aquellas escuelas con mayores cantidades de alumnos de sectores desaventajados reciban comparativamente más recursos. Esto debería permitir una mayor diferenciación en el curriculum, equipos y materiales de enseñanza adicionales y apoyo individual para alumnos o en pequeños grupos. En efecto, debería ser suficiente para satisfacer las necesidades de la mayoría de los alumnos en la etapa de evaluación *School Action Plus* (Acción escolar extra).

Financiamiento colaborativo para alumnos con necesidades complejas. Algunos alumnos requieren aprender con profesionales especializados y posiblemente necesiten recibir la mayor parte de sus clases en pequeños grupos. (Estos alumnos incluyen a aquellos que presentan dificultades visuales y/o auditivas agudas, dificultades de aprendizaje severas, problemas conductuales, o trastornos complejos de comunicación o del espectro autista). Cuando estas necesidades se presentan de manera bastante previsible, las autoridades locales pueden beneficiarse al establecer acuerdos con algunas escuelas del sector o grupos de escuelas para proporcionar servicios y apoyo especializados y al asignar de manera recurrente los recursos que se requieren.

Servicios de apoyo para alumnos con necesidades complejas. El personal que trabaja con alumnos con necesidades educativas especiales severas o complejas, sobre todo cuando son pocos, requiere acceso a servicios especializados de apoyo. Estos servicios se necesitan para el desarrollo profesional de este personal y apoyo en el caso de alumnos con necesidades particularmente complejas.

Escuelas especiales. Las escuelas especiales deben ser financiadas según el número de alumnos, factores relacionados con el curriculum y los servicios proporcionados fuera de la escuela. Los sistemas de financiamiento deben ser transparentes y en lo posible, deben apoyar la inclusión.

Contingencia. Situaciones inesperadas podrían surgir durante el año presupuestario y, en cuanto estas podrían tener implicaciones presupuestarias, las autoridades locales deben retener fondos para desembolsos necesarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DfES (2001a). *Special Educational Needs Code of Practice*. London: Department for Education and Skills.

DfES (2001b). *SEN Toolkit*. London: Department for Education and Skills.

DfES (2006). *The Distribution of Resources to Support Inclusion* (online). Available:
<http://www.teachernet.gov.uk/docbank/index.cfm?id=5964>

DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL LIDERAZGO EN EL CENTRO ESCOLAR

Ma. Teresa González González

1. INTRODUCCIÓN

Los centros escolares constituyen, en nuestros días, contextos caracterizados por la diversidad de su alumnado, reflejo, a su vez, de sociedades cada vez más diversas. El cuerpo de estudiantes es hoy más heterogéneo que nunca en su composición cultural, étnica, lingüística, de clase, de género, de capacidad. La presencia de grupos minoritarios con sus correspondientes perspectivas culturales y religiosas, de alumnos con necesidades educativas especiales, o que provienen de familias con graves problemas sociales y económicos etc. constituye una realidad que no es irrelevante a lo que acontece en los centros escolares. A la complejidad que representan las metas múltiples y con frecuencia conflictivas de éstos, la realidad cambiante en la que están inmersos, las perspectivas diversas sobre los propósitos de la educación, se añaden los desafíos y oportunidades que conlleva el imperativo de ofrecer a todos los alumnos una educación adecuada y oportunidades para una vida digna.

En las páginas que siguen se abordan algunas cuestiones sobre el tema. Se plantean desde una mirada que se focaliza en el centro escolar en su conjunto, como organización que no puede cerrar sus puertas a la formación y desarrollo de todos sus alumnos, y en el liderazgo necesario para caminar en esa dirección.

El primer apartado propone una breve referencia a la inclusión educativa en tanto que horizonte desde el que plantear la respuesta a las múltiples caras de la diversidad del alumnado. Seguidamente se argumenta que uno de los planos desde los que abordar la problemática de la diversidad y los riesgos de exclusión educativa es el organizativo. En efecto, los centros escolares pueden constituir un contexto organizativo poco propicio a la inclusión: en el tercer apartado se apuntan algunos de los aspectos que podrían estar contribuyendo a ello. Sobre uno de tales aspectos – el liderazgo desplegado en el centro escolar- se plantean algunas reflexiones en el cuarto apartado, básicamente articuladas sobre la noción del liderazgo como un proceso que ha de ser una responsabilidad de todos en el centro, y cuyo carácter democrático e inclusivo no puede limitarse únicamente a los cargos directivos, aunque éstos desempeñan en el centro un papel clave.

2. INCLUSIÓN EDUCATIVA: INCLUIR A TODOS

El interés por el fenómeno de la diversidad y sus implicaciones, tanto en el plano social, político y económico como, más específicamente, en el educativo y escolar -en lo que respecta al currículo y enseñanza a desarrollar en las escuelas, y en lo que se refiere a los aspectos y dinámicas organizativas- es evidente en los últimos años. Múltiples experiencias, reflexiones e investigaciones han ido abordando el tema desde la óptica de la exclusión y riesgos de exclusión educativa que amenaza a un buen número de alumnos en nuestras escuelas, desde la perspectiva de la inclusión

educativa, así como desde los planteamientos de la justicia social, particularmente en sus versiones más críticas.

Desde esos marcos teóricos, se coincide, en general, en reclamar una visión amplia y comprensiva de la diversidad, en sus múltiples vertientes. Si la educación inclusiva estuvo en sus primeros momentos más focalizada en alumnos con “necesidades educativas especiales” pues se planteó como un paso más allá de la idea de integración de tales alumnos en aulas regulares, en la actualidad ha ampliado su mirada (Ainscow, 2001, 2004, 2005, 2007; Henze, 2000; Arnaiz, 2003; Echeita, 2006; Ryan, 2006). En palabras de Parrilla (2004), la educación inclusiva *ha ido ganando terreno como movimiento que desafía y rechaza las políticas, culturas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión* (p.196). En términos similares se expresa Ainscow (2007) cuando señala: *En muchos países la educación inclusiva todavía es considerada como un enfoque para servir a niños con discapacidades dentro de los marcos de educación general. Sin embargo, internacionalmente cada vez es considerada de modo más amplio como una reforma que apoya y asume la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO, 2001). Presume que la meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión género y capacidad* (p.3).

La inclusión, pues, como propósito escolar alcanza a *todos* los alumnos; conlleva no excluir a nadie de la formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia.

También se reclama esa mirada amplia sobre la diversidad, la diferencia y los fenómenos de exclusión por parte de los teóricos de la justicia social y la educación. Su planteamiento gira en torno a la importancia de hacer de las escuelas instituciones más equitativas y justas y, en ese marco, se ha ido reconociendo que junto con la exclusión y marginación que opera en la sociedad en general y en los sistemas educativos en particular en torno a ejes como son los de raza/etnia, género, orientación sexual, religión o clase social, es preciso contemplar la exclusión basada en la capacidad de los alumnos, aunque éste ha sido un eje que dichos teóricos habitualmente han *omitido en sus discursos* (Doyle, 2005). Como ha señalado Theoharis (2004), hay una conexión necesaria entre justicia social e inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, ya que *la justicia social no puede ser una realidad en las escuelas donde los alumnos con déficit en capacidad son segregados, sacados de clases regulares, o reciben un currículo y enseñanza separado* (p.2).

En definitiva, la problemática de la exclusión educativa y los mejores propósitos de inclusión no se circunscriben a unos u otros alumnos sino a todos ellos. En cualquier caso, las múltiples y diferentes fuentes de diversidad sitúan a los alumnos en zonas de vulnerabilidad y los hacen proclives a diferentes modalidades de exclusión (Escudero, 2005); de ahí que los desafíos que representa para los centros escolares la atención a todos ellos, son notables. Tienen que ver tanto con el trabajo en las aulas como con aspectos curriculares y organizativos que atañen al centro en su conjunto y a las dinámicas de liderazgo que se despliegan en él. Sobre ello se comentan algunas cuestiones en los apartados que siguen.

2. LA IMPORTANCIA DE FOCALIZARSE EN LAS DINÁMICAS DE FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO ESCOLAR COMO ORGANIZACIÓN

La lucha contra la exclusión escolar y la defensa de enfoques amplios de inclusión traspasa los límites de las escuelas, pues no sólo atañe a éstas sino a las políticas sociales y educativas más amplias. Los planos a considerar son, pues, múltiples. Uno de ellos es el organizativo. A él aludiré seguidamente, sobre la idea de fondo de que la inclusión educativa y la provisión de una enseñanza rica y valiosa para todos los alumnos constituyen un reto para el centro escolar en su conjunto, cuestiona muchas de sus prácticas como tal y exige un cambio *cultural* importante en él.

Cuando hablamos de *escuela inclusiva* la propia expresión nos remite a “escuela”, acentuando así la importancia de las condiciones y capacidades de la organización escolar que hagan posible la inclusión. Ésta no se dirime únicamente en el aula, ni es el resultado de actuaciones de personas individuales que hacen cosas admirables pero en aislamiento; es el centro en su conjunto el que ha de articular respuestas coherentes y globales a los retos que representa la diversidad. Ainscow (2001) lo expresa claramente cuando señala:

Para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, éste debe impregnar todos los aspectos de la vida escolar. En otras palabras, no se debe concebir como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo específico. Más bien, debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar (p.2)

Considerar la diversidad y la inclusión como una cuestión que atañe al conjunto del centro escolar nos sitúa ante la necesidad de mirar al contexto organizativo en el que estamos inmersos: los valores y principios que orientan el funcionamiento del centro, las prácticas y rutinas asentadas en él, las normas y modos de hacer dados por sentado y en general, sus condiciones organizativas. Todos y cada uno de estos aspectos pueden estar facilitando la inclusión o, por el contrario, representar barreras para la misma; en tal caso contribuirán, probablemente de modo sutil y no explícito, a acrecentar el riesgo de exclusión educativa de ciertos alumnos.

El análisis, la reflexión y cuestionamiento sobre lo que acontece en el centro, en qué medida está contribuyendo o dificultando una respuesta coherente a la diversidad y qué actuaciones de mejora se podrían emprender sobre el particular, no es una empresa sencilla. Sin duda 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 nuestras mentalidades y prácticas está muy arraigada una visión, ampliamente cultivada también por teóricos e investigadores, según la cual las dificultades educativas se explican en términos de déficits de los alumnos, es decir como dificultades intrínsecas a ellos mismos (Allard y Cooper, 2001; Smyth et al, 2003; Shields, 2004, Ainscow, 2005). De ahí que se hable de “alumnos con necesidades educativas especiales”, y se catalogue como “problemáticos” a ciertos estudiantes en función de su condición económica, de etnia, lengua o género. Tal visión, como apunta Ainscow (2007) es una barrera para la escuela inclusiva en la medida en que *distrae la atención de cuestiones sobre por qué fracasan las escuelas en enseñar a tantos niños exitosamente* (p.3).

Plantearse ese *por qué fracasan las escuelas* al que alude Ainscow, remite necesariamente a reflexionar sobre en qué medida el centro escolar y sus dinámicas de funcionamiento educativo y organizativo responden adecuadamente a las necesidades del alumnado. Uno de los aspectos que

distrae la atención es, precisamente, ese *pensamiento de déficit*, esa tendencia a *patologizar* (Delhi, 1996; Furman y Shields, 2003; Shields, 2006), es decir, a considerar, en base a ciertas características culturales, de etnia, clase social, que algunos alumnos o grupos son intrínsecamente menos capaces que otros. Cuando es así, se hace descansar la problemática de la diversidad, del alumnado en riesgo de exclusión escolar sobre las características presumiblemente compartidas por individuos que no responden de manera “normal” a las relaciones y prácticas escolares. Pero al poner el acento en las características y peculiaridades de los alumnos y dejar fuera del análisis al escenario organizativo en el que éstos se desenvuelven (las reglas y formalidades por las que se rige, las relaciones que promueve, las formas de participación y pertenencia que cultiva, los modos de hacer y de conducta a los que los alumnos han de acomodarse) la lógica que subyace no es otra que la de considerar que las dificultades de los alumnos están ligadas a sus características personales, sociales y familiares (Nieto, 2004; Portela, 2004). No se tiene en cuenta a las organizaciones y las dinámicas educativas que articulan a través de sus estructuras, sus procesos y sus relaciones, como si lo que ocurre en ellas fuese neutro y careciera de incidencias mayores. Semejante lógica salvaguarda, y más de una vez solidifica, los esquemas pedagógicos y organizativos con los que funcionamos, que quedan protegidos de cualquier tipo de cuestionamiento y, por ende, de evolución (Natriello, 1986, Wehlage y Rutter, 1986; Bergenson et al, 2003; Lee y Burkan, 2003; Smyth *et al.* 2003).

Está también arraigado el supuesto, frecuentemente implícito, de que la atención a la diversidad es un asunto que depende de profesores o profesionales particulares; se relega, así, a los márgenes de la organización y a la responsabilidad aislada de programas especiales y sus profesionales, y no del centro. Así lo revela, por ejemplo, los datos de una investigación realizada en Murcia sobre alumnos en riesgo de exclusión educativa en la ESO que se centró en los programas de Diversificación Curricular y los de Garantía Social (Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004). Una de sus conclusiones hace referencia a que a pesar de que en los centros se está dedicando un tiempo y energía nada despreciable para llevar a cabo estas medidas de atención a alumnos en riesgo, es sin embargo escasa la capacidad organizativa para asumir una responsabilidad colectiva para con la realidad social, personal y escolar de todos sus estudiantes, así como para considerarla como prioridad del centro. En su funcionamiento cotidiano, se tiende a asumir que la atención a estos alumnos es asunto que descansa en una estructura, el departamento de orientación, y en ciertos profesores o profesionales. La respuesta educativa a los alumnos en riesgo no es un atributo del centro en su conjunto: Ni la preocupación, ni el interés, ni la toma de decisiones sobre estos programas son vividos como una cuestión de centro, tendiendo a convertirse en algo marginal, en una faceta del centro (IES) que en última instancia se deriva a los márgenes de la organización (González, 2004).

Planteamientos y posturas como las comentadas contribuyen a que el centro escolar como organización educativa no siempre constituya un foco de atención a la hora de abordar la problemática de la diversidad y los riesgos de exclusión educativa. Evidentemente, son múltiples los planos a contemplar en una problemática como ésta, en la que se entretajan muchas causas y factores, no todos ligados a los alumnos ni todos ligados al propio centro escolar. Pero sin duda, focalizarnos en éste no es sino un modo de advertir que sus condiciones organizativas pueden representar un entorno educativo poco propicio y estimulante para ciertos alumnos, pueden estar contribuyendo al desajuste cotidiano entre éstos y el funcionamiento de un cierto orden escolar. No olvidemos, en efecto, que es el centro escolar, en última instancia, quien a través de sus estructuras, su relaciones, sus códigos y prácticas específicas, etiqueta y determina quiénes son alumnos “normales” y quienes son “diversos”, el que les plantea unas demandas y exigencias, les brinda o no ciertos apoyos y acogidas y, en definitiva, los sitúa en una cultura escolar más o menos inclusiva. Si las condiciones y

capacidades del centro escolar no son las más adecuadas para acoger y responder a la población heterogénea de estudiantes, difícilmente podrá acometer el reto de que todos los alumnos- no sólo los que responden a un modelo *ideal*- puedan aprender lo que es justo y pertinente.

2.1. Ciertas condiciones organizativas constituyen una barrera para la inclusión

La organización, en palabras de Santos Guerra (2002) *es el escenario que alberga las actividades y en el que se desarrolla la convivencia. Es también, el requisito que hace viable llevar a la práctica los postulados que pretenden conjugar el respeto a la igualdad y la necesaria atención a la diversidad.* Tal escenario puede generar condiciones y capacidades para acoger, dar una respuesta a un alumnado crecientemente diverso, propiciar y estimular el desarrollo de oportunidades educativas valiosas para todos ellos o, por el contrario representar un obstáculo para que así ocurra.

Diversas investigaciones y aportaciones sobre la problemática de la exclusión educativa y el abandono escolar, han ido poniendo de manifiesto cómo aspectos ligados a la propia organización de los centros pueden contribuir a que éstos constituyan un *entorno de riesgo* (Escudero, 2005, 2005a; González, 2006) para ciertos alumnos. Aludiré brevemente a ellos:

2.1.1. Tendencia a homogeneizar y fragmentación del currículo

Las escuelas son organizaciones que tienden a la homogeneización, Como apunta Santos Guerra (2002) ello se refleja en prácticas que se asientan en el principio de *todos durante el mismo tiempo para hacer lo mismo con idéntica finalidad*, y que se articulan sobre una determinada concepción del alumno con el que se está trabajando: *Debería ser una escuela para todos (es decir, para cada uno), pero es una escuela para un tipo determinado de individuo Concretamente, para el que reúne estos rasgos o la mayoría de ellos: varón, blanco, sano, normal, católico, payo, autóctono, culto, rico, castellano hablante.*

La tendencia a la homogeneización es particularmente evidente en el currículo escolar formal (concebido generalmente como *contenidos y exigencias incontestables a ser aprendidos e información objetiva a ser enseñada*, Shields, 2006), el cual puede servir a unos alumnos pero representar para otros un escollo importante. Un currículo, por otra parte, caracterizado por un alto grado de abstracción del conocimiento, a su vez fragmentado en áreas o asignaturas. Éstas con frecuencia son desarrolladas en la práctica también fragmentadamente -según la óptica particular de cada profesor o, en el mejor de los casos, de cada departamento o equipo de profesores-, aunque con fuertes dosis de homogeneidad: metodologías centradas más en el docente que en los alumnos, estrategias de enseñanza limitadas, rígidas e idénticas para todo el grupo, textos y otros materiales didácticos no siempre ajustados a las características y necesidades de los estudiantes; evaluaciones competitivas, etc.

No siempre el currículo dispuesto y el modo en que se despliega en el las aulas es adecuado para promover aprendizajes valiosos para todos los alumnos (Escudero, 2007). El análisis de en qué medida promueve tales aprendizajes implica preguntarnos qué enseñamos y por qué y a qué modelo de persona y de sociedad estamos contribuyendo. Es probable que debamos entonces suplantar algunos de los supuestos habitualmente dados por sentado sobre los que se asientan las dinámicas curriculares y de enseñanza en el centro escolar.

2.1.2. Estructuras para la coordinación y trabajo docente infrautilizadas y tendencia al individualismo

Apoyar y posibilitar el aprendizaje de todos los alumnos requiere el compromiso y colaboración del conjunto de los miembros del centro. El trabajo con los estudiantes no puede ser planteado como una mera agregación de actuaciones dispersas, sin coordinación y, sobre todo, sin unidad de propósito; de ahí que la colaboración y trabajo conjunto entre profesores y entre estos y otros profesionales sea imprescindible. Aunque ciertas estructuras organizativas (equipos de ciclo, departamentos, comisión de coordinación pedagógica, etc.) pueden ser potencialmente valiosas para hacerlo posible, éstas no siempre constituyen contextos de relación profesional en los que se trabaje conjuntamente sobre el currículum y enseñanza a desarrollar en las aulas, se exploren y desarrollen vías para satisfacer las necesidades únicas de cada alumno y se contribuya, en el marco del proyecto global del centro, al desarrollo de una oferta educativa coordinada.

Ofrecer un currículo coherente, coordinado y sin lagunas, que, a su vez, sea significativo para todos, no será posible si las estructuras de coordinación constituyen únicamente unidades administrativas formales. Menos aún si en el centro se sacraliza la autonomía y discrecionalidad docente, so pretexto de que la enseñanza y atención a los alumnos se resuelve únicamente en el espacio acotado del aula y por cada profesor. Cuando el funcionamiento en el centro se articula sobre una lógica individualista, se corren muchos riesgos de ofrecer un currículo y enseñanza que a la postre no será sino una mera agregación de actuaciones dispersas y escasamente coordinadas. Se considerará como “lógico” que la enseñanza y atención a los alumnos sea un atributo no del centro en su conjunto sino de cada uno de los docentes, e, igualmente, que las problemáticas más específicamente relacionadas con la diversidad conciernen no al centro sino del departamento de Orientación, al profesor de apoyo o similar.

2.1.3. Formas de agrupamiento de alumnos que promueven la exclusión

Las formas de agrupamiento no son sino modos de ordenar y clasificar la heterogeneidad de la población escolar. En nuestro sistema escolar, por ejemplo, las regulaciones y normativas determinan que bajo ciertas condiciones de diversidad los criterios de agrupamiento por edades y cursos han de complementarse con otros más específicos, ligados a la capacidad e incapacidad, interés o desinterés por los contenidos y tareas escolares, o expectativas altas o bajas respecto a sus rendimientos académicos. A través de su aplicación, ciertos alumnos quedan tipificados y catalogados como estudiantes que no se *ajustan* a la enseñanza y currículo regular. Así ocurre con medidas pedagógicas como los Programas de Diversificación Curricular, y Programas de Garantía Social (Programas de Cualificación Profesional Inicial, en la nueva ordenación educativa establecida por la LOE, 2006)

Las posibilidades de agrupamiento de alumnos son múltiples. Sin embargo, ciertas decisiones sobre este particular que separan a los alumnos con mayores dificultades, problemas o desenganche - que también suelen ser quienes sufren mayores desventajas sociales y económicas- pueden resultar discriminatorias, aunque tal no sea la intención de quienes las promueven. Llevan emparejado el riesgo de etiquetaje de alumnos *-lentos, inútiles, problemáticos,...* y la anticipación de un rendimiento bajo. No es infrecuente que se les termine ofreciendo una educación para “mantenerlos ocupados” hasta que dejen el sistema escolar: trabajo de aula de bajo-nivel, repetitivo, pasivo y poco estimulante (Oakes, 1997; González, 2002; Lleras, 2001; Feito, 2002), lo cual, más de una vez, confirma el rendimiento bajo de dichos alumnos.

Las formas de agrupamiento y sus implicaciones en lo que respecta a la atención que recibirán los alumnos, a la asignación de profesores a los grupos, o al clima de convivencia y aprendizaje en el centro justifican sobradamente la necesidad de reflexionar detenidamente sobre los significados y efectos -excluyentes o inclusivos, segregadores o integradores- de las mismas y sus posibilidades educativas y formativas.

2.1.4. Condiciones organizativas que generan un clima escolar inhóspito para los alumnos

No siempre todos los estudiantes sienten que “pertenecen” al centro escolar. Las relaciones entre ellos y los que allí trabajan pueden contribuir a que lo vivan como un lugar ajeno, perteneciente a los adultos (Bergeson et al. 2003). Las reglas de funcionamiento del centro pueden ser familiares para unos alumnos -a los que implícitamente privilegian- y menos familiares para otros, representando para ellos barreras de poder que los silencian y marginan (Shields, 2004). El centro escolar puede ser un contexto despersonalizado, burocrático y de anonimato, un contexto que responda sólo “de puntillas” a las necesidades académicas, sociales y emocionales del alumno, o no les ayude a *estar incluidos* y a participar como miembros del mismo. Shields (2004) es contundente a este respecto cuando señala:

...el diálogo sobre la diferencia no debe ser suprimido cuando ocurre naturalmente –sea en clase de matemáticas, en el gimnasio, en la sala de profesores. Si creamos condiciones bajo las cuales algunos niños sienten que deben ocultar quiénes son y cuáles son sus circunstancias, estamos rechazando la importancia de la participación democrática y las relaciones significativas (...) A no ser que todos los niños experimenten un sentido de pertenencia en nuestras escuelas, estarán siendo educados en instituciones que los excluyen y marginan, que perpetúan la desigualdad y la no-equidad más que la democracia y la justicia social (p.122).

También en este terreno, pues, pueden existir obstáculos que impidan hacer del centro escolar una “comunidad”, un contexto organizativo que ofrece una experiencia acogedora e inclusiva en el que cada individuo es conocido, reconocido y tratado como tal, y participa directamente en la actividad escolar.

2.1.5. La escasa conexión y trabajo con las familias

La implicación de las familias es absolutamente vital para un enfoque inclusivo de la escuela y la educación. Cuando no se cuida esta relación, cuando la comunicación con ellas es mínima o incluso, con algunas, nula, cuando no se activan cauces reales de participación e implicación, las familias quedan excluidas de la vida del centro escolar. Éste las deja *fuera*, tal vez dando por sentado que la comunidad escolar ha de aceptar y ser *asimilada* por los valores, creencias, propósitos y formas de hacer definidas desde *dentro* del propio centro, por los que trabajan en él. La escuela inclusiva, por el contrario, construye puentes entre profesores, alumnos y familias, y genera oportunidades para que éstos tomen parte en la vida organizativa.

2.1.6. Dinámicas de liderazgo

El apoyo decidido de los equipos directivos así como el liderazgo ejercido en las escuelas es la condición *sine qua non* para remover barreras que dificultan la inclusión en el centro escolar, para orientar un contexto organizativo en el que se asume una responsabilidad colectiva con la realidad social, personal y escolar de todos sus estudiantes, para comprender que la lucha contra la exclusión es tarea del conjunto de profesores y profesionales y una prioridad del centro escolar. Como apunta Ryan (2006), *la inclusión de los alumnos en los procesos de aprendizaje es, de hecho, una parte importante de la práctica inclusiva. Pero el liderazgo también es un elemento crítico (p.16)*

Pero también aquí pueden erigirse obstáculos para la inclusión. Pensemos por ejemplo en directivos que resisten de manera activa y/o pasiva cualquier intento de reconocer la diversidad y la diferencia, que se muevan en el marco de la “cultura mayoritaria” y mantienen enfoques asimilacionistas, sin tomar en consideración la diversidad en sus centros. Ryan (2006) lo subraya claramente cuando dice:

Las personas pueden estar regular e injustamente excluidas de la escuela y la vida comunitaria en base a su posición económica, ‘background’ étnico, de género, orientación sexual, etc. También pueden estar excluidas por las prácticas de liderazgo en las escuelas, ya sea porque se les deja de lado en los propios procesos de influencia y liderazgo o porque sufren bajo prácticas de liderazgo que aprueban o trabajan hacia valores que no favorecen la inclusión (p. 46)

Las dinámicas de liderazgo desplegadas en el centro no son ajenas a las facetas curriculares, organizativas y educativas comentadas a lo largo de este apartado. Es preciso el liderazgo, y es preciso desarrollarlo en un sentido amplio. Sobre ello se aportan algunas reflexiones a continuación.

3. EL LIDERAZGO Y SU DESPLIEGUE EN EL CENTRO ESCOLAR

El planteamiento de una escuela que no excluya conlleva cambios profundos en la cultura escolar. Tales cambios incluyen los supuestos, principios, creencias y valores vehiculados por la acción pedagógica en el centro, los lenguajes utilizados así como las normas no escritas y los patrones más o menos rutinarios de abordar los acontecimientos y actuar en relación con ellos.

Las modificaciones culturales no se pueden imponer. No ocurren sólo porque se remuevan formalidades y estructuras, porque se elaboren y gestionen formalmente bien los correspondientes planes, programas y proyectos de trabajo. Se trata de procesos paulatinos que no ocurren de la noche a la mañana, pues atañen a cómo se re-configura el centro escolar, su compleja red de valores, creencias, normas, relaciones sociales y de poder. En ese discurrir hacia otro modo de entender y ser escuela, el liderazgo es fundamental, y de él hablaremos en este apartado.

3.1. El liderazgo y la figura del director escolar

Al hablar de liderazgo en los centros escolares, invariablemente aparece en nuestros discursos la figura del director/a del centro y no es infrecuente que ambos (dirección, liderazgo) queden ligados. Buena parte de la reflexión teórica sobre los procesos de dirección escolar ha ido dejando claro en los últimos años que un director no sólo ha de circunscribir su actuación a gestionar adecuadamente la organización, sino que ha de liderarla (González, 2003, Murillo, 2006). Se ha insistido así en la importancia de que el director - “líder formal” de la organización- articule, promueva y cultive una *visión* de lo que debería ser el centro escolar que dé sentido y significado a los propósitos y actuaciones organizativas, la comunique a los profesores y logre de ellos asentimiento y compromiso; se ha insistido, igualmente, en que en el ejercicio de su liderazgo el director ha de esforzarse en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y orientarse a transformar sus creencias, actitudes y sentimientos (Leithwood y Jantzi, 2000).

La centralidad de la figura del director es evidente en buena parte de las aportaciones que se han ido haciendo en los últimos años sobre la inclusión educativa y el liderazgo (Guzmán, 1997; Bargerhuff, 2001; Bauer y Brown, 2001; Walter, 2005, Dimmock *et al.*, 2005). Cabe citar, a título ilustrativo, la revisión de Rielh (2000) sobre el rol de los directores escolares en la respuesta a necesidades de un alumnado cada vez más diverso, o la realizada por Leithwood y Rielh (2005) sobre

prácticas del liderazgo de directores exitosos entre las que incluyen las de aquellos que trabajan en contextos escolares en los que predomina la diversidad del alumnado. En ambos trabajos se subraya el importante papel del liderazgo del director para afrontar los retos que plantea la diversidad en el discurrir organizativo y educativo de sus centros escolares. Desempeñan un papel crucial al atender a aspectos como: promover y cultivar nuevos significados sobre la diversidad en el centro; cultivar un sentido compartido de comunidad *inclusiva* implicando a alumnos, familias, docentes, etc.; ejercer un liderazgo pedagógico centrado en la tarea nuclear de las escuelas, esto es, en los procesos de enseñanza- aprendizaje con vistas a promover prácticas inclusivas en las aulas así como la coherencia curricular en el centro en su conjunto; atender al desarrollo de comunidades profesionales de docentes que trabajan conjuntamente y en colaboración sobre la práctica curricular y de enseñanza; reforzar conexiones y relaciones entre la escuela y las comunidad, pues la creciente diversidad de estas últimas exige que se refuercen los recursos y capacidades de las familias para implicarse productivamente en la escuela y apoyar el aprendizaje de sus hijos, etc.

Los referidos autores se sitúan en coordenadas diferentes a las nuestras, y no conviene hacer una lectura lineal de sus aportaciones. El trabajo del director en este terreno es complejo y, desde luego no se desarrolla al margen de los marcos sociales, políticos y escolares en los que se mueve. Una muestra de ello queda patente en los artículos incluidos en el primer número del año 2007 de la revista *School leadership and management* referidos a un proyecto de investigación en el que participaron 7 países. Se trataba de determinar en qué medida los directores facilitan o impiden el acceso a las escuelas a niños de grupos minoritarios o marginados (Goddard y Hart, 2007; Trnavcevic, 2007; Saiti, 2007; Mahieu y Clic, 2007; Leeman, 2007; Johansson, Davis y Geijer, 2007). Ponen de manifiesto cómo las políticas educativas condicionan las actuaciones directivas, pero también la ruptura entre lo que se establece en las normativas y lo que ocurre en las prácticas cotidianas de las escuelas. En dichas rupturas los directores juegan un papel nada desdeñable, y no siempre en línea con la idea de una mayor inclusión educativa.

Como decía, son todas ellas aportaciones que se localizan en contextos diferentes al nuestro, pero ilustrativas del grado en que la práctica de los directores constituye un elemento crucial en la promoción de escuelas no excluyentes. No obstante la centralidad de las actuaciones del director de un centro merece algunas matizaciones, como veremos a continuación.

3.2. Liderazgo y dirección: una equiparación problemática

La equiparación dirección y liderazgo, que como se señaló antes ha venido siendo habitual entre los teóricos e investigadores de la dirección escolar, es cuestionada por algunos estudiosos que subrayan que éste no reside necesariamente en los cargos jerárquicos o posiciones formales: también otros miembros, ya sea formal o informalmente, pueden influir en la orientación y dinámicas organizativas y educativas del centro escolar y contribuir a promover (o también a sabotear) cambios y mejoras. En este caso, el liderazgo es concebido no tanto como ejercicio de influencia unilateral sobre creencias, valores, y acciones de otros en la organización, sino como la “energía” que se genera colectivamente cuando los individuos trabajan juntos, toman y comparten iniciativas y responden y construyen sobre ellas (Grono, 2003; Spillane, 2006). Está ligado a formas compartidas de llevar a cabo el trabajo escolar y a la acción convergente que se forja cuando se reúnen capacidades, conocimientos, experiencia práctica y perspectivas de los miembros de la organización con vistas a resolver tareas complejas, que requieren recursos y plantean exigencias mayores que la capacidad de cualquier individuo o individuos aislados. Aunque no necesariamente sinónimas, expresiones utilizadas por los estudiosos del liderazgo escolar, tales como ‘liderazgo distribuido’, ‘liderazgo

compartido' y 'liderazgo democrático' remiten a esa consideración del mismo como proceso que no está ligado a una sola y única persona, sino incardinado en la comunidad escolar como un todo.

En relación con el tema que nos ocupa -el liderazgo en contextos escolares de diversidad- también junto con la constatación de que el director puede desempeñar un importante papel de liderazgo y de que su contribución y apoyo son imprescindibles en la consecución de contextos escolares que valoren y celebren la diversidad y ofrezcan una enseñanza valiosa para todos los alumnos, algunas reflexiones advierten que no cabe circunscribir el liderazgo únicamente al director y sus actuaciones (o no-actuaciones). No sólo porque éste no es el único que lo puede desplegar, sino también porque las ideas e ideales que puedan contribuir a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas, inclusivas e innovadoras en la organización no están ligadas únicamente a quien ocupa un rol formal, ni "pertenece" a un individuo particular.

Esta es una idea importante cuando hablamos de escuelas que no excluyan. Ryan (2003, 2006) por ejemplo la desarrolla extensamente cuando habla de *liderazgo inclusivo*, entendido no en términos de posiciones o individuos que hacen ciertas tareas sino en el sentido de un proceso colectivo en el que cada uno es incluido. El mencionado autor señala que un obstáculo para que la escuela sea más inclusiva radica en la visión individualista del liderazgo, esa tendencia a admitir que éste está ligado a individuos particulares, que ocupan una determinada posición formal en la organización, que actúan de un determinado modo y sentido, a los que se les supone capacidad de influir en los demás y de los que se espera que hagan grandes cosas. Es una concepción "heroica" del liderazgo que, no obstante, señala el mencionado autor, pasa por alto que *grupos de personas que trabajan juntas influyen más en lo que ocurre en las escuelas que un solo individuo*, e imposibilita ver este proceso como uno de naturaleza colectiva e inclusiva, en el que están implicados todos los miembros de la escuela:

Las escuelas no tienen porque confiar en individuos extraordinariamente poderosos y talentosos para que las cambien por la fuerza de sus deseos y visiones singulares. Más bien, la inclusión puede ser lograda por personas que trabajan conjuntamente aceptando y reconociendo las contribuciones modestas pero importantes de cada uno en sus comunidades escolares. No es necesario decir que los directores pueden hacer contribuciones importantes a tal proceso. Pero los directores no tienen porque llevar el peso del mundo sobre sus espaldas: ellos pueden y deberían compartir liderazgo con otros. (Ryan, 2003: 9)

Reflexiones en esta misma línea, desde un planteamiento más focalizado en la justicia social, nos las ofrecen los trabajos de Furman (2003), Furman y Shields (2003) Shields (s.f) y Shields y Sayani (2005) cuando defienden la importancia de desarrollar un 'liderazgo democrático' en contextos escolares caracterizados por la diversidad del alumnado. Las mencionadas autoras -en su interesante propuesta de ligar la práctica de liderazgo educativo con los conceptos normativos de Justicia Social y Comunidad Democrática-, argumentan que, desarrollado democráticamente, el liderazgo escolar puede contribuir a afianzar propósitos valiosos como la justicia social, la equidad y el aprendizaje para todos. Éstos constituyen propósitos morales a perseguir en las escuelas, que remiten, por tanto, a la necesidad de un liderazgo moral. Pero así como los discursos más habituales sobre liderazgo moral (Sergiovanni, 2000; Evans, 2000; Greenfield, 2004) se han centrado en el individuo (*el líder*, por ejemplo, el director) y en los valores y ética mantenidos por él, las referidas autoras entienden que el locus de agencia moral en la escuela se sitúa en la comunidad escolar, más que en una persona aisladamente considerada. Defienden, en tal sentido, la necesidad de que la práctica del liderazgo esté basada en un marco ético más amplio que denominan "ética de la comunidad". La definen del siguiente modo:

En sus términos más simples, una ética de comunidad significa que directores, profesores, personal escolar, padres y otros miembros de la comunidad interesados por las escuelas, ‘se comprometen con el proceso de comunidad’; en otros términos que se sienten moralmente responsables de implicarse en procesos comunales cuando persiguen los propósitos morales de la escuela y abordan los desafíos continuos de la vida y trabajo cotidiano en las escuelas (Furman, 2004: 221-222).

Su propuesta se asienta sobre una concepción de la comunidad como un *proceso o una manera de “vida ética” en una sociedad diversa* (Furman y Shields, 2003:6). Comunidad, pues, no como entidad o producto, sino como un proceso y, al tiempo, un propósito, siempre inacabado, hacia el que dirigirse: *El sentido de comunidad, de conexión con otros, se basa en relaciones, que a su vez dependen de los procesos continuos de comunicación, diálogo, y colaboración y no de un conjunto discreto de indicadores tales como ‘valores compartidos’ y ‘toma de decisión compartida’.* (Furman, 2003: 4).

La práctica de liderazgo, por tanto, habría de estar orientada por una ética de comunidad, más específicamente de comunidad democrática. Una comunidad que abrace los ideales, valores y procesos de la democracia profunda, entre ellos:

- *Procesos de conocer, comprender y valorar* a los individuos, sus culturas de casa y las comunidades en que viven (conocerlos como individuos únicos que son y como miembros de grupos culturales).
- *Procesos de participación plena e indagación abierta y constructiva*, creando “espacios” (desde pequeños grupos en el aula hasta reuniones de todo el claustro) para el diálogo y la deliberación, para hablar y pensar juntos.
- *Procesos comunales para trabajar hacia el bien común*, tratando de conectar las ideas y significados generados en el diálogo, con proyectos y acciones específicas (Furman, 2004: 224-227)

Planteamientos como los escuetamente referidos que insisten en que el liderazgo para una escuela más inclusiva no descansa únicamente en quienes desempeñan puestos formales, sino también en los demás integrantes de la organización escolar y en los procesos democráticos de reflexión y acción en los que se impliquen son sin duda, valiosos y sugerentes. La transformación de las culturas escolares, a la que aludía más arriba, es un proceso complejo que no puede ser manejado por una sola persona. Requiere el compromiso y trabajo conjunto de reflexión, diálogo, indagación y acción que implica a todos los miembros del centro.

3.3. Dos facetas del Liderazgo: procesos y contenido

A la luz de lo comentado hasta aquí, conviene distinguir, cuando hablamos de liderazgo, dos aspectos o dimensiones que se entrelazan, mutuamente necesarios e interrelacionados: 1) la naturaleza del proceso en sí y 2) el contenido o finalidad del mismo.

3.3.1. La naturaleza del proceso en sí

Por lo que respecta a la naturaleza del liderazgo, estamos hablando de un proceso que habrá de ser tan democrático como sea posible. En primer lugar, ha de proporcionar a todos la posibilidad de influir en el establecimiento de las señas de identidad y grandes líneas de actuación del centro, en las decisiones y en las prácticas escolares. Un proceso, pues, *inclusivo* (Ryan, 2006), que incluye a tantos individuos y grupos y tantos valores y perspectivas como posible en tales actividades. En segundo lugar, ha de posibilitar la exploración libre de ideas y prácticas, el intercambio honesto, y la

discusión, deliberación, negociación y análisis crítico de las mismas. Como señalan Mckenzie y Scheurincch (cit. en Cambron-McCabe y McCarhty, 2005:215) se trata de mantener una perspectiva crítica, de vigilancia constante, que siempre plantea las cuestiones *¿qué estamos haciendo? ¿Por qué lo estamos haciendo? ¿Qué valoramos? ¿Por qué valoramos eso? ¿En qué medida son evidentes o no nuestros valores en la práctica? ¿Cómo lo que estamos haciendo afecta a todos los alumnos? ¿Lo que estamos haciendo privilegia a un grupo sobre otro? ¿Funciona para todos los alumnos, por qué y porqué no? ¿Son transparentes nuestras prácticas? ¿Es transparente nuestro liderazgo?*

Por tanto, un liderazgo para la inclusión escolar, ha de ser un liderazgo democrático y participativo, en el que ocupan un lugar importante las dinámicas de indagación abierta, comunicación, diálogo, colaboración, trabajo en grupo en un marco de respeto en el que necesariamente confluirán perspectivas no siempre consensuales, a veces conflictivas, sobre las que hay que optar desde una base moral. Estaríamos, así, ante un proceso en el que las dinámicas interpersonales y de grupo son clave: escuchar con respeto, preocuparse por conocer y comprender a los otros, comunicar eficazmente, trabajar en equipo, implicarse en el diálogo continuo, crear foros en los que sean oídas las voces de todos, etc. Lo son porque en un liderazgo de naturaleza democrática los procesos participativos y las relaciones comunicativas constituyen la vía privilegiada para sacar a la luz los supuestos que subyacen a cómo construimos la inclusión en el centro escolar, y para construir, a través del diálogo, significados y propósitos compartidos sobre la misma.

3.3.2. Contenido o finalidad

El segundo aspecto al que me refería antes tiene que ver con el “contenido” de estos procesos. En efecto, también es crucial sobre qué versa el liderazgo, cuáles son los valores, creencias concepciones y convicciones que se pretenden cultivar en el centro y qué propuestas pedagógicas sustentan. Como señalé en párrafos anteriores, los propósitos morales de la inclusión, la justicia social, la equidad y la educación para todos exigen moverse en un marco ético. Pero como apuntan acertadamente Stefkovich y Begley (2007) *‘utilizar éticas no siempre es necesariamente ‘ético’ (...)* Cuando valores no examinados se aplican de forma arbitraria justificadas en nombre de procesos democráticos, pueden ser cualquier cosa menos democráticos (p.211).

En un contexto de liderazgo *formalmente* democrático, es posible acordar y consensuar creencias, valores, principios orientadores de las prácticas y funcionamiento escolar que sin embargo apuntalen oportunidades de aprendizaje desiguales para los estudiantes; den cobertura a procesos y prácticas educativas injustas; sustenten el individualismo profesional e impidan la reflexión crítica sobre la práctica en el centro y en las aulas, y contribuyan a perpetuar la creencia de que el cómo se están haciendo las cosas en el centro y en sus aulas es el *mejor y único* modo. Como advierte Rielh (2000: 61), el discurso democrático no está automáticamente ligado a cuestiones de justicia social y equidad; los directores y profesores pueden implicarse en intercambios discursivos libres y honestos que de hecho no cuestionen nunca temas de justicia e igualdad.

La democracia planteada únicamente en términos formales no es una democracia real y efectiva. No basta, pues, con que unos y otros estén incluidos y participen. Es además menester que las dinámicas de participación constituyan el contexto y ocasión para el diálogo, esto es para la reflexión, la clarificación y asunción de los valores y principios que han de orientar e impregnar ese centro escolar, así como la educación no excluyente, justa y equitativa que se pretende. Valores y principios de inclusión que habrán de dar sentido a las decisiones, prioridades y actuaciones en el centro escolar a lo largo del tiempo, y asegurar un mínimo de coherencia entre ellas:

Si el liderazgo va a ser verdaderamente inclusivo, debe promover los ideales de inclusión, democracia y justicia social más generalmente. No sólo deben los procesos de liderazgo escolar inclusivo practicar la inclusión, sino que deben también defenderla en sus escuelas, comunidades y el mundo como parte de perseguir de forma amplia la inclusión, democracia y justicia social a lo largo de las escuelas y comunidades (Ryan, 2006:14)

El “contenido” sobre el que articular el liderazgo tiene que ver con la inclusión y los valores y principios ligadas a la misma: el interés por el bien común, la participación, la justicia, la equidad, el respeto por el valor y dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, etc. Pero también con los aspectos pedagógicos que conlleva. Porque no tiene sentido trabajar conjuntamente para construir sentidos y significados compartidos sobre la diversidad, la inclusión, la educación para todos, que no se reflejen en la práctica educativa cotidiana del centro y las aulas. El liderazgo ha de contemplar ineludiblemente las facetas curriculares y de enseñanza-aprendizaje. Ello significa entrar en dinámicas que posibiliten indagar, reflexionar, debatir, revisar conjuntamente la práctica docente: qué se está haciendo en las aulas, con qué propósitos, en qué situaciones y cómo, qué funciona y porqué, qué aspectos resultan problemáticos, qué formación que se está ofreciendo a los alumnos, qué actividades y modos de evaluación se propician, en qué medida se está posibilitando una enseñanza adaptada a las características y peculiaridades de cada uno, etc. Si es preciso, se deberá cuestionar tal o cual actuación a la luz de aquellos valores y principios que se pretenden cultivar en el centro. Y se deberá explorar algunas vías para desarrollar actividades educativas amplias, flexibles, variadas, diversificadas que favorezcan la adaptación curricular a los diversos intereses y necesidades de los alumnos.

El currículo y la enseñanza constituyen el núcleo y razón de ser del centro escolar. Valores, principios, propósitos conjuntamente acordados y debatidos han de reflejarse en condiciones organizativas que faciliten un currículo y enseñanza atenta a la diversidad de todos y cada uno de los alumnos (formas de agrupamiento, horarios, dinámicas de coordinación docente, etc.) y en prácticas de aula que posibiliten aprendizajes valiosos y ricos para todos ellos.

Distintos autores que ya he ido citando a lo largo de este artículo insisten en ello: Leitwood y Rielh(2005) recogen esta faceta pedagógica como un elemento clave del liderazgo exitoso de directores en contextos de diversidad; Ryan (2006) por su parte subraya que un liderazgo inclusivo, *significará muy poco si esa participación no se ve reflejada en el aula* (p.91). Por su parte, Furman y Shields (2003), insisten en que los propósitos morales de la justicia social y la comunidad democrática no pueden ser considerados al margen o como aspectos desconectados del aprendizaje de los alumnos: *Crear comunidades socialmente justas y democráticas y enfatizar lo académico y el desarrollo intelectual no son necesariamente metas opuestas.*

Generar las condiciones y desarrollar aquellas prácticas que hagan posible que todos los alumnos puedan aprender bien, en un contexto socialmente justo y democrático, es, en última instancia el reto del liderazgo que se despliegue en el centro escolar.

4. ¿QUÉ PAPEL PARA LA DIRECCIÓN DEL CENTRO EN EL PROCESO DE LIDERAZGO?

La complejidad y multiplicidad de aspectos organizativos y curriculares que entraña la adecuada respuesta educativa a un alumnado cada vez más diverso personal, social, culturalmente hace que sea improbable que una única persona (por ejemplo, un director) pueda proporcionar liderazgo para todo y en todas las situaciones, máxime en lo que respecta a cuestiones curriculares y

de enseñanza. El liderazgo ha de ser una responsabilidad de todos en el centro. En estas coordenadas cabría preguntarse qué función le corresponde desempeñar al director, puesto que se le reclama un papel de liderazgo y no sólo de gestión.

Se trata, en primer lugar, como se ha comentado anteriormente, de desplegar un liderazgo organizado alrededor de un propósito común y valores comunes democráticamente acordados –los que corresponden a una escuela y currículo no-excluyente, democrático, equitativo y justo–. Un importante papel del director será facilitar aquellas condiciones que hagan posible que la visión del centro y la educación que se pretende construir sean debatidas por el conjunto de los miembros, con sus distintas voces, interpretaciones e intereses, en procesos de deliberación y negociación. En segundo lugar, es preciso mantener ligadas a las personas, estructuras y recursos en torno a esos valores y principios básicos. Eso implica para un director o directora potenciar el liderazgo de otros miembros de la organización: liderazgo efectivo puesto que deberá garantizar que tomen parte activa en las consecuentes decisiones y actuaciones sobre cuestiones organizativas, educativas, curriculares y de enseñanza.

El papel del director o directora es básico para que los miembros tomen conciencia de en qué medida se están manteniendo condiciones y prácticas organizativas y educativas no-democráticas e injustas, así como de la necesidad de transformarlas. En tal sentido, el director, por ejemplo, habrá de hacer accesible a los miembros de la comunidad escolar información sistematizada sobre la que analizar y discutir lo que está sucediendo en el centro (pensemos por ejemplo, en la que se puede ofrecer a partir de la valoración de los resultados del centro aportada por las evaluaciones de diagnóstico previstas en la LOE, 2006). Promover dinámicas de análisis conjunto de la realidad del centro, qué educación se está proveyendo, qué alumnos se benefician de ella o quiénes están quedando fuera y porqué..., constituye un prerrequisito con vistas a clarificar, negociar y acordar colectivamente qué valores, principios, significados y compromisos han de orientar las actuaciones organizativas, curriculares y de enseñanza en el centro, y cómo se traducirán en el trabajo entre los docentes, con los alumnos, con las familias y con la comunidad.

En tales coordenadas, será imprescindible una actuación directiva que propicie y apoye procesos de colaboración profesional entre profesores, entre éstos y otros profesionales y miembros de la comunidad escolar que hagan posible el liderazgo pedagógico. Porque, como ya se señaló, el individualismo y la sacralización de la autonomía y discrecionalidad docente no es sino una barrera en el camino hacia una escuela no-excluyente. El desarrollo de relaciones profesionales de colaboración, constituye una condición y proceso organizativo *sine qua non* si se quiere que los valores, principios y propósitos, que se acuerden como vertebradores del funcionamiento del centro, no se queden en simples declaraciones de intenciones y puedan materializarse en actuaciones concretas en el centro, en las aulas y en la comunidad educativa.

En esta misma línea de promoción de la colaboración y el trabajo conjunto, la acción directiva puede jugar un papel crucial a la hora de cultivar las relaciones con las familias, la comunidad y diversos agentes sociales. Porque también el centro escolar ha de desarrollar la capacidad de generar confianza y sostener redes externas e internas de apoyo.

Estas líneas que enmarcan la actuación directiva en el centro son, desde luego, muy genéricas. Más fáciles de expresar por escrito que de desplegar en la práctica. En este plano entran en juego múltiples condicionantes, entre otros: las políticas sociales y educativas, los recursos materiales y personales en los centros, las peculiaridades concretas de cada contexto escolar, la formación de los

directivos así como su propio posicionamiento, más o menos activo y crítico, en medio de la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allard, A. y Cooper, M. (2001). Critically interrogating classroom constructions of 'community' and 'difference': a case study. Recuperado el 20 de junio, 2005 de <http://www.aare.edu.au/01pap/all01522.htm>
- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Notas y referencias bibliográficas. Recuperado el 10 de marzo 2007 de http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_226.htm
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), pp.125–132.
- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: La mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona, Enero. Recuperado el 26 de febrero, 2007 de http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), pp. 3–7.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe
- Bargerhuff, M.E. (2001). Inclusive Elementary schools and those who lead them. Recuperado el 22 de junio, 2006 de http://www.ed.wright.edu/~prenick/article_bargerhuff.htm
- Bauer, A. M. y Brown, G.M. (2001). Principal leadership in an inclusive school. Recuperado el 20 de junio de 2005 de <http://www.newhorizons.org/spneeds/inclusion/staff/bauer.htm>
- Bergeson, T. y Heuschel, M.A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Recuperado el 16 de septiembre, 2004 de <http://www.k12.we.us/research/default.aspx>
- Cambron-McCabe, N. y McCarthy, M. M. (2005). Educating School Leaders for Social Justice. *Educational Policy*, 19, pp.201 -222.
- Delhi, K.(1996). Unfinished Business? The Dropout Goes to Work in Education Policy Reports. En D. Nelly y J. Gaskell (Eds.): *Debating Dropouts. Critical Policy and Research Perspectives on School Leaving* (pp.7-29). New York: Teachers College Press.
- Dimmock, C., Stevenson,H; Bignold,B; Shah,S. y Middlewood, D. (2005). Part II: School community perspectives and their leadership Implications. En: *Effective leadership in multi-ethnic schools*. Recuperado el 13 de marzo, 2007 de <http://www.ncsl.org/media/416/53/effective-leadership-in-multi-ethnic-schools.pdf>
- Doyle, L.H. y Doyle,P.M. (2005). Inclusion: The Context for Democratic Leadership. Recuderado el 22 junio, 2006 de <http://coe.ksu.edu/ucea/2005/DoyleUCEA2005.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea,
- Escudero M., J.M. (2005). El fracaso escolar. Nuevas formas de exclusión educativa. En J.G. Molina (Coord.): *Exclusión social, exclusión educativa* (pp.83-108). Xátiva: Diálogos
- Escudero M., J.M. (2005a). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1) <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero M., J.M. (2007). Contenidos, formas y dinámicas de exclusión educativa: una lectura del fracaso escolar. *Cuadernos de pedagogía* (en prensa)
- Evans, R. (2000): The authentic leader. En AA.VV: *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 287-308). San Francisco: Jossey-Bass,
- Feito, A. R. (2002). *Una educación de calidad para todos*. Madrid: Siglo Veintiun

- Furman, G. C. (2003). Moral leadership and the ethic of community. *Values and ethics in educational administration*, 2(1), recuperado el 10 de junio, 2005 de http://www.ed.psu.edu/uceacsle/VEEA/VEEA_Vol2Num1.pdf
- Furman, G.C. (2004): The ethic of community. *Journal of educational administration*, 42(2), pp.215-23.
- Furman, G.C. y Shields, C.M. (2003). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? Recuperado el 2 de junio, 2005 de <http://www.cepa.gse.rutgers.edu/division%20A%20Papers%202003/Furman%20Shields4-28.pdf>
- Goddard, J. T. y Hart, A. C. (2007). School leadership and equity: Canadian elements. *School Leadership and Management*, 27(1), pp.7-20.
- González G., M^a T. (2002). El agrupamiento de alumnos por itinerarios: cuando las apariencias engañan. *Educación*, 29, pp.167-182.
- González G., M^a T. (2003). El liderazgo en tiempos de cambio y reformas. *Organización y Gestión educativa*, 6, pp.4-8.
- González, G., M^a T. (2004). La construcción y las respuestas organizativas a los riesgos de exclusión escolar. En López Yañez, J.; Sánchez Moreno, M. y Murillo estepa, P. (Eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 273-281). Sevilla: Secretariado de publicaciones, universidad de Sevilla.
- González G., M^a T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4 (1), pp.1-15 <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>
- Greenfield, W. D. (2004). Moral leadership in schools. *Journal of Educational Administration*, 42 (2), pp174-196.
- Groon, P. (2003). *The new work of Educational Leaders*. Londres: Paul Chapman.
- Guzmán, N (1997). Leadership for successful inclusive schools. A study of principal behaviours. *Journal of educational administration*, 35 (5), pp.439-450.
- Henze, R.C. (2000). Leading for Diversity: How School Leaders Achieve Racial and Ethnic Harmony. Recuperado el 10 de marzo, 2007 de <http://crede.berkeley.edu/research/pdd/rb6.shtml>
- Johansson, O, Davis, A. y Geijer, L. (2007). A perspective on diversity, equality and equity in Swedish schools. *School Leadership and Management*, 27 (1), pp.21-33.
- Lee, V. E. y Burkam, D.T. (2000). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf>
- Leeman, I. (2007). School leadership and equity: Dutch Experiences. *School Leadership and Management*, 27 (1), 51-63
- Leithwood, K.; Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), pp.112-119.
- Leithwood, K.A. y Rielh, C. (2003). What do we already know about successful school leadership? Recuperado el 15 de febrero, 2005 de http://www.cepa.gse.rutgers.edu/What%20We%20Know%20long_%202003.pdf
- Lesko, N. (1996): The dependency of Independence: At Risk Youth, Economic Self-sufficiency, and Curricular Change. En D. Nelly y J. Gaskell (Eds.): *Debating Dropouts. Critical Policy and Research Perspectives on School Leaving* (pp. 44-59). New York: Teachers College Press
- M.E.C. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). B.O.E.4-05-2006.
- Mahieu, P. y Clyca, N. (2007). School leadership and equity: The case of Antwerp. A report on good practices in three primary schools. *School Leadership and Management*, 27 (1) pp.35- 49.
- Martínez S., F, Escudero M., J.M., González G., M^a T., García N., R. y otros (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la*

- Región de Murcia y propuestas de futuro*. Proyecto (PL/16/FS/00) financiado por la Fundación Séneca. Murcia.
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo Transformacional al liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 11-24. Recuperado el 2 de febrero, 2007 de <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.
- Natriello, G., Pallas, A. M. y McDill, E.L. (1986). Taking Stock: Renewing Our Research Agenda on the Causes and Consequences of Dropping Out. *Teacher College Record*, 87 (3), pp. 430-440.
- Nieto Cano, J. M. (2004). La construcción de la discapacidad de alumnos en riesgo de exclusión vista desde los centros y el profesorado. En López Yañez, J.; Sánchez Moreno, M. y Murillo estepa, P. (Eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 281-289). Sevilla: Secretariado de publicaciones, Universidad de Sevilla;
- Oakes, J et al. (1997): Detracking: The Social Construction of Ability, Cultural Politics, and Resistance to Reform, *Teachers Collage Record*, 98(3), pp.483-51.
- Parrilla Latas, A. y Susinos Rada, T. (2004). El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas. En López Yañez, J., Sánchez Moreno, M. y Murillo Estepa, P. (Eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 195-200). Sevilla: Secretariado de publicaciones, Universidad de Sevilla.
- Portela Pruaño, A. (2004). La situación de exclusión escolar: Los alumnos y su perspectiva. En López Yañez, J.; Sánchez Moreno, M. y Murillo estepa, P. (Eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 290-298). Sevilla: Secretariado de publicaciones, Universidad de Sevilla
- Rielh, C.J. (2000). The principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A review of normative, empirical and critique literatures on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70 (1), pp. 55-81.
- Ryan, J. (2003): *Leading Diverse Schools*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer
- Ryan, J. (2006): *Inclusive leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Saiti, A. (2007): School leadership and educational equality: analysis of Greek secondary school data. *School Leadership and Management*, 27 (1), pp.65 -7.
- Santos Guerra, M.A. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía* 311, pp. 76-80.
- Sergiovanni, T. J. (2000). Leadership as Stewardship. En AA.VV: *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp.269-286) San Francisco: Jossey-Bass.
- Shields, C.M. (2004) Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), pp. 11-134.
- Shields, C.M (2006) Creating spaces for values-based conversations: The role of school leaders in the 21st century. *International Journal of Educational Administration*, 34 (2).
- Shields, C.M. y Sayani, A (2005) Leading g in the midst of Diversity. En F.W. English (Ed): *The Sage Handbook of Educational leadership. Advances in Theory, research, and Practice* (pp. 380-402) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smyth, J. McInerney, P. y Hattmam, R.(2003). Tackling School Leaving at its Source: A case of reform in the middle years of schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), pp. 177-193.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stefkovich, J. y Begley, P.T (2007). Ethical school leadership: Defining the best interest of students. *Educational management Administration & Leadership*, 35 (2), pp. 205-224.
- Theoharis, G.T. (2004). Toward a Theory of Social Justice Educational Leadership. Presentado en el University Council of Educational Administration. Recuperado el el 22 junio, 2006 de <http://coe.ksu.edu/ucea/2004/04ucea09.pdf>

- Trnavcevic, A. (2007). School leadership and equity: Slovenian Elements *School Leadership and Management*, 27 (1), pp. 79-90.
- Walker, A. (2005). Part I: Priorities, Strategies and Challenges. En: *Effective Leadership in Multi-Ethnic Schools*. NCSL. Recuperado el 13 de marzo, 2007 de <http://www.ncsl.org.uk/media/416/53/effective-leadership-in-multi-ethnic-schools.pdf>
- Wehlage G.G. y Rutter, R.A.(1986). Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? *Teacher College record*, 27(3), pp. 374-392.

UNA ESCUELA DE TODAS (LAS PERSONAS) PARA TODAS (LAS PERSONAS)

Rosa Montolío Pastor y Luiso Cervellera Martínez

1. INTRODUCCIÓN

Escuela 2 es un centro concertado de una sola línea que atiende alrededor de 350 alumnos y alumnas de los 3 a los 16 años. Funciona en régimen de cooperativa de trabajo asociado desde 1983 estando formada en la actualidad por 32 socios y socias entre personal docente y de administración y servicios.



Nace como otras escuelas del ámbito cooperativo, como propuesta alternativa y renovadora a la escuela tradicional todavía hegemónica en esos momentos en nuestro país. En 1975, muerto el general Franco, la democracia, por fin, se imponía a la dictadura que había sometido este país a lo largo de los últimos 40 años y esto, como en tantos otros frentes, pesaba mucho en el ámbito educativo. Las cooperativas de enseñanza, en gran mayoría formadas por familias hartas del modelo, supusieron el rompimiento con la hegemonía del modelo educativo de la iglesia y el establecimiento de propuestas alternativas de corte renovador.

Escuela 2 se sitúa en La Canyada, antiguo barrio residencial perteneciente al municipio de Paterna, situado a unos 10 kilómetros de la ciudad de Valencia (España). El origen se remonta al año 1965 cuando la iniciativa de una joven pareja de maestros, el matrimonio formado por Armando Cervellera y Amalia Martínez, con una acertada visión de futuro y con ideas extraídas de Europa, deciden el montaje de una escuela, jardín de infancia, a las afueras de la ciudad. Representó en su momento el primer centro de estas características, pensado para ofrecer a los niños de la ciudad un entorno de naturaleza y a sus familias un horario continuo de atención. La fatalidad jugó un papel fundamental en esta historia y malogradamente el matrimonio falleció en accidente de tráfico un

fatídico mes de Marzo de justo hace 40 años, en 1968. Sacando fuerza de flaqueza, enfrentando la desgracia, D^a Sara Fernández Gómez, directora durante muchos años de la escuela femenina de Magisterio de Valencia, madre de Amalia, asumió con esfuerzo y tesón la dirección del centro hasta que los 4 hijos del matrimonio, entonces niños entre los 4 y los 9 años de edad, alcanzaron la mayoría de edad y con ella la cualificación para asumir el proyecto “en suspenso”.

Retomando la iniciativa los cuatro hermanos Cervellera y tres colegas asumieron el reto de desarrollar el proyecto y hacerlo crecer hasta convertirlo en una escuela completa. La fórmula cooperativa resultó la opción más ajustada al esfuerzo colectivo que supuso pasar de aquel Jardín de Infancia “Ángel de la Guarda” a la Escuela 2 Cooperativa. Escuela 2 representa genuinamente “la otra escuela”.



El paso del tiempo y el desarrollo inmobiliario ha hecho que La Canyada hoy siga ganando población estable, lo que supone, en la práctica, que el 80 % de nuestro alumnado proceda del propio municipio de Paterna. Nuestro compromiso por una escuela inclusiva que acogiera a todos y se enriqueciera de su diversidad, nos ha llevado desde el principio a atender de forma ordinaria a un número significativo de alumnos y alumnas considerados hoy con *necesidades educativas especiales* (en este sentido, algunas de las reflexiones de este texto las haremos teniendo muy presente su realidad y las implicaciones que la atención a sus necesidades genera, sin perder de vista nuestra preocupación e interés por todos los alumnos y alumnas, sean sus necesidades educativas específicas o comunes con otros muchos).



José Antonio fue nuestro primer reto, no sabíamos mucho más de él que andaba en silla de ruedas y requería, por lo visto, bastante más atención que los demás. Para nosotros no era fácil en el sentido de que nuestra formación aún era bastante primaria y nuestra realidad como centro bastante elemental. No sabría decir en este momento la “patología” de José Antonio; el chaval era listo y lo cierto es que entre todos nos hacíamos cargo suyo.

Celia llegó a nuestra escuela como caída del cielo. Ella, con su parálisis cerebral reafirmó en nuestra gente la voluntad de trabajar para todos y todas. Su afección era importante desde el punto de vista de la motricidad, teniendo sensiblemente afectada el área del habla. Centrarnos en su capacidad nos abrió la puerta de un verdadero ejercicio de integración educativa, la inclusión de su familia en sus planes escolares resultó crucial para hacernos entender las múltiples posibilidades de desarrollo que presentaba en distintos frentes. Las personas en la escuela empezamos a darnos cuenta de lo que estaba ocurriendo realmente; la presencia de Celia se reveló como un potente aprendizaje para las partes. Celia aprendió con sus iguales y fue capaz de establecer relaciones personales con niños y niñas de su edad sin sentir el peso de su “discapacidad”. El alumnado “ordinario” aprendió a integrar en sus vidas a una persona “diferente”, a alguien sensiblemente distinta a los demás, alguien a quien para entender e integrar debían hacer un esfuerzo voluntarioso y decidido. El personal de la escuela entendimos que Celia sí podía hacer muchas cosas, otras no tanto, y cada vez con más acierto fuimos basculando hacia sus competencias y basándonos en sus fortalezas. Elaboramos planes individuales que con mayor o menor acierto proponían actuaciones concretas. Las familias de la escuela aprendieron la importancia de que sus hijos e hijas compartieran su espacio vital con personas con otras necesidades y lo que esto suponía de aprendizaje personal. La familia de Celia aprendió la importancia de su participación en la escuela y lo esencial de creer en su propia hija sin dejar de reconocer sus limitaciones evidentes.

Nuestra precaria idea de atención a la diversidad se fue fraguando en la práctica según fuimos tratando nuevos casos, nuevos retos.

La metodología abierta e integradora en la escuela generaba espacios de gestión muy apropiados para la atención a la diversidad. La idea de lo global, la inclusión de lo emocional, lo ético, el aprendizaje en cooperación, la inclusión de las familias y el espíritu de superación se fue asentando en el colectivo y poco a poco estas vivencias fueron extendiéndose entre la población.



Se generó la circunstancia del cierre de una escuela relativamente próxima a la nuestra donde se encontraban escolarizados diversos alumnos autistas y con otras discapacidades graves de la comunicación. Nuestra situación en precario respecto al número total de alumnos nos hizo aceptar rápidamente el reto y nos vimos involucrados en una de las empresas más difíciles y complejas que podíamos haber soñado jamás.

La voluntad del colectivo seguía siendo elevada y el compromiso muy fuerte. Al colectivo de alumnos le acompañaba una profesora venida del otro centro y un conjunto de familias no muy conocedoras de nuestra realidad como escuela. Poco a poco fuimos integrando las nuevas necesidades e incorporando nuevas maneras de hacer. Puntualmente contamos con la intervención de una psicóloga y logopeda, madre de uno de nuestros alumnos, que a la postre pasaría a formar parte estable de nuestra cooperativa y que, poco a poco, fue sentando las bases metodológicas de las intervenciones individuales y de la atención en las propias aulas. Las familias de los alumnos, no sin algunas significativas disidencias, fueron entendiendo nuestros métodos y nuestra apuesta por la *normalización*, creando un frente fuerte y amplio que poco a poco fue tomando cuerpo de realidad en la propia escuela.

Como todo, o casi todo, en la vida, el éxito de la experiencia fue extendiéndose entre la población necesitada y cada vez más fuimos requeridos por un mayor número de familias como respuesta educativa a las necesidades “especiales” de sus hijos e hijas.

Nuestra experiencia se fue dando de forma casual y lineal. El entendimiento de que la escuela había de serlo para todos, para cualquiera, fue generando la entrada de distintas “singularidades” sin orden ni concierto. En breve nos vimos atendiendo varios alumnos con síndrome de Down, con síndrome de West, con discapacidad intelectual, con el síndrome de X frágil, “caracteriales”... Cada vez más nuestra escuela conformaba una realidad que desde la propia Administración Educativa llegaron a tildar de “*totum revolutum*” en un intento de desprestigiar la experiencia y que a la postre representaría el más pleno acierto en cuanto a la definición de nuestra singular realidad.

Ciertamente nuestra comunidad educativa se adaptaba, trataba de hacerlo, a todos y cada uno de los alumnos y alumnas según sus propias necesidades, y las de sus familias, y las del profesorado...

La voluntad empezó a no ser suficiente, profesores y profesoras veían como la realidad de sus aulas representaba gran complejidad y convinimos en incorporar al equipo básico de docentes personas con cualificación específica para el manejo de tan creciente diversidad. Durante una época larga y difícil las familias de los alumnos “afectados” corrían con los gastos directos de este personal, lo que suponía un coste difícilmente asumible por cualquier familia y unas relaciones personales un tanto atípicas. Esta situación, difícilmente sostenible, generó una línea de actuación concreta y reivindicativa frente a la Administración Educativa. Nuestra exigencia fue la de que reconocieran la existencia de estos alumnos en nuestras aulas y accedieran a destinar una partida económica para el sustento del personal específico. Hacía bien poco que habíamos accedido de forma general al concierto educativo (contrato mediante el cual la Administración Educativa se hace cargo de los costes de personal y parte de los de mantenimiento general del centro). La movilización directa de las familias junto a la propia escuela, la posibilidad de hacer entrar en el conflicto a los medios públicos de comunicación y la amenaza de no seguir atendiendo a estos alumnos dio como fruto la consecución del concierto básico de una unidad de apoyo a la integración. Esto suponía no sólo que la Administración se hacía cargo de parte de los costes económicos sino que reconocía oficialmente la existencia de una práctica educativa de inclusión en una escuela concertada.

Nuestras prácticas, reconocidas en los diferentes ámbitos educativos, potenciaron los movimientos de familias buscando espacios de entendimiento. Los recursos destinados en un principio a atender alumnado de primaria debieron ser estirados cual chicle para atender las crecientes necesidades en infantil y secundaria.

El desarrollo de nuestra práctica nos condujo a la constatación de las evidentes ventajas que supone la incorporación temprana del alumnado, tendiendo al colapso del sistema en infantil; el inexorable paso del tiempo conduce a aquellos primeros alumnos hasta la secundaria donde las exigencias cambian, las necesidades son otras y las respuestas deben ser ajustadas.

Pese a hacer esfuerzos por mantener en equilibrio la balanza, ésta se desajusta, la creciente complejidad de la escuela tensiona en exceso las responsabilidades individuales. La complejidad de las aulas desborda en muchos casos la acción de tutores y tutoras y se trabaja en la consecución de nuevos recursos para el incremento de las plantillas. Hoy en día la escuela dispone de los recursos que generan dos unidades de apoyo a la integración, una para primaria e infantil y otra para la secundaria y dos unidades específicas (una de autismo y problemas graves de la comunicación y otra de alumnos con discapacidad intelectual “moderados”).

En nuestra andadura resultó crucial la denuncia que ante la inspección educativa realizó la familia de una de nuestras alumnas con síndrome de Down al recibir de nuestra parte un diagnóstico atrevido respecto a nuestro convencimiento de su incapacidad para aprender a leer; el asunto unido al cobro de recibos para el sufragio de los costes de personal, dio como resultado una comisión de conciliación donde la Administración puso patas arriba nuestra organización queriendo encontrar el engaño y el vituperio y por el contrario encontró pasión, coraje, compromiso, dedicación y una apuesta decidida por una verdadera educación para todas. Aquel episodio maldito, entonces, supuso un reconocimiento explícito por parte de la Administración a nuestro proyecto educativo y un espaldarazo a las políticas de inclusión educativa frente a las de segregación.

En el ejercicio consciente de educar para todos y todas hemos generado altas cotas de entendimiento en favor de la diversidad, hemos comprendido que es la escuela quien debe adaptarse a sus alumnos y no al revés, hemos aprendido que la diversidad no es patrimonio de nadie, es consustancial al ser humano, a la vida y, por tanto, hemos hecho esfuerzos para ser conscientes de ello y dejar de estigmatizar en virtud de una rasero de “normalidad” ficticio. La atención a la diversidad, en su dimensión más compleja, nos ha hecho sabios y nos ha permitido generalizar conceptos y aplicaciones de programas específicos a personas bien diversas entre sí. Las medidas de atención a la diversidad que se administran en nuestra escuela responden a las necesidades manifiestas por el global de la escuela, pudiendo ser agrupadas según su naturaleza en distintos niveles, según si se dirigen a personas individuales, a colectivos específicos, a situaciones de exclusión social, a grupos de nivel o de edad, a etapas educativas. Desde otro punto de vista son medidas que podríamos clasificar de acceso al curriculum, de adaptación de medios o programas, de enriquecimiento... Hartos del *café para todos* seguimos buscando un menú a la carta; vegetales para los vegetarianos, dietas blandas para quienes no tienen dientes y sin gluten para los celíacos.

Con ayuda de terceras personas hemos aprendido a desarrollar programas mixtos que atienden a alumnado bien distinto, hemos aprendido a compartir certidumbres e incertidumbres con propios y extraños, hemos aprendido a poner en tela e juicio las verdades verdaderas y hacer de cualquier obstáculo una nueva oportunidad para el aprendizaje.



Escuela 2 apuesta por un modelo de convivencia en el entorno y su implicación local a través de la participación tanto en instituciones como en programas y proyectos colectivos (Programa Municipal de Compensación Educativa, Consejo Escolar Municipal, Coordinadora en defensa de los bosques de la ribera del Turia...), haciendo suyo el entorno más cercano para integrarlo como escenario educativo de primer orden, potenciando el encuentro permanente con otros centros educativos.

Trabajamos en un programa de acción exterior, ligado fundamentalmente a la práctica de los idiomas, junto a personas y proyectos de países vecinos (“Comité Europa” reunión de 15 colegios pertenecientes a 7 países europeos, Intercambios personales con escuelas de Francia y Portugal y virtuales con Estonia, Italia y México).

En el ámbito cooperativo pertenecemos al colectivo “AkoE Educació” cooperativa de segundo grado (cooperativa de cooperativas) integrada en la Unión de Cooperativas de Enseñanza de Valencia, integrada a su vez en la Unión Estatal de Cooperativas de Enseñanza, desde donde trabajamos por la puesta en valor de los principios cooperativos aplicados al mundo de la educación pública¹. El contacto con la naturaleza y la implicación en el conocimiento en vivo y en directo de los procesos naturales han marcado en mucha medida el estilo de trabajo del centro.

¹ Para saber más consúltese el monográfico titulado “Escuelas cooperativas” en el número 351, noviembre de 2005, de la revista de educación española “Cuadernos de Pedagogía”



Entendemos las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como un reto y una oportunidad ineludible, comprometiéndonos en nuestra formación y participando como escuela en proyectos de I+D+I (Premio de la Universidad de Valencia en Blogs educativos, Proyecto experimental con Pizarras Digitales en el aula, Universidad de Barcelona).

El desarrollo de la palabra como medio de expresión y contacto ha sido una constante... (recientemente hemos sido premiados con un tercer premio por parte del Ministerio de Educación y Ciencia en la convocatoria del año 2007 para proyectos de innovación en Bibliotecas Escolares), el uso de la mágica fantasía de Rodari, los principios de Piaget sobre el constructivismo y la interacción del individuo con el entorno, las ideas de Neill sobre el antiautoritarismo y el autogobierno, las propuestas de Montessori alrededor de la educación sensorial en la etapa infantil, la visión de Makarenko respecto al esfuerzo individual y el sentido de lo colectivo, la perspectiva de Freire respecto a los fines transformadores de la educación, las aportaciones de Vigotsky y su concepto de la zona de desarrollo próximo para trabajar siempre un poco más allá de lo que cada cual ya puede hacer..., el peso de lo emocional, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje relevante (expresión del aprendizaje significativo que provoca conflicto cognitivo y reestructuración de esquemas), los derechos humanos como valores universales, los principios cooperativos propuestos por la ACI (Alianza Cooperativa Internacional)... son nuestros referentes.



Con todo ello nuestro proyecto educativo se basa en estas ideas o principios clave:

- **Escuela democrática**, una participación real de padres y madres, alumnos y alumnas junto a la actuación del profesorado.
- **Escuela innovadora**, impulsando la renovación didáctica, metodológica y organizativa.
- **Escuela inclusiva**, adaptando el proyecto curricular a las peculiaridades de los alumnos/as, basándose en la atención a la diversidad.
- **Escuela integral**, capaz de comprender los objetivos de desarrollo personal, académico y social.

En consonancia con todo ello entendemos la educación como un proceso permanente de evolución del individuo en contacto con su entorno natural, social y personal. Buscamos la felicidad de las personas a través del fomento de la curiosidad y el desarrollo general de la capacidad de “aprender a aprender”.

Para nosotras, el mejor entendimiento de la diversidad y su tratamiento ha venido siendo un apoyo teórico y una práctica diaria en nuestra acción educativa. Esta experiencia nos ha llevado a la búsqueda constante de metodologías que nos ayudaran a hacer más fácil y eficaz nuestra labor docente, favoreciendo la tolerancia y el respeto, enriqueciéndonos como colectivo y como personas.



2. CONSTRUYENDO UNA ESCUELA PARA TODAS. ELEMENTOS ORGANIZATIVOS, FUNCIONALES Y METODOLÓGICOS

La estructura organizativa del centro, en continua revisión, intenta abordar las relaciones de las personas a través de tres líneas complementarias, la orgánica, la funcional y la de los órganos colegiados. Una respuesta compleja al reto de la inclusión.

El departamento de Orientación y Educación Especial vela por el buen desarrollo de los programas específicos referidos al alumnado con Necesidades Educativas Especiales así como por el mejoramiento de la práctica general desde el punto de vista de la inclusión. Propone y desarrolla los programas de los niños y niñas de las aulas específicas para su posterior aplicación en el ciclo o etapa de referencia. Realiza y propone acciones facilitadoras de la integración global del alumnado y de la atención a la diversidad de forma coordinada con el resto de personal docente.

Orgánicamente el departamento está compuesto por las dos orientadoras del centro, infantil/primaria y secundaria, las profesoras titulares de las aulas de pedagogía terapéutica (apoyo a la integración), la de alumnos con discapacidad intelectual y la de alumnos autistas (aulas específicas) y las educadoras. Las profesoras titulares de aula asumen la responsabilidad en cuanto al desarrollo y seguimiento de los programas del alumnado así como la coordinación con las diferentes etapas y ciclos. Las educadoras, a su vez, llevan a cabo, en parte, los programas diseñados para el jardín, el comedor así como ciertos apoyos en algunas de las clases y talleres alternativos. Las profesoras titulares de las aulas de educación especial se integran en las etapas al mismo nivel que cualquiera de las tutoras de grupo, asegurando la corresponsabilidad e intervención directa en las decisiones de lo cotidiano. La formación y actualización profesional conforma un ámbito crucial que se cuida especialmente, asegurando la presencia continua en foros de intercambio, así como en acciones de formación específica.

Se hace difícil, si no imposible, hablar del funcionamiento y la metodología empleada en los programas del alumnado con Necesidades Educativas Especiales sin mencionar el estilo de trabajo y la organización utilizada genéricamente en la escuela, teniendo en cuenta que la mayoría permanece en las aulas ordinarias bastante tiempo y que se beneficia de la organización general de la etapa como el resto de sus compañeros/as.

Partimos de la base que todos los alumnos y alumnas de la escuela son atendidos dentro del mismo proyecto educativo y que a cada cual se le proporciona medidas adecuadas a sus capacidades y necesidades.

A este respecto nuestra acción educativa se basa en las siguientes premisas:

- Partir de una base curricular común.
- Fomentar la autonomía del alumnado, dándole responsabilidades y participación real dentro del centro. Nuestros alumnos tienen una serie de órganos de participación y decisión (Gente-Zé, Consejo de Ancianos, Gran Consejo) que hacen que el proyecto de escuela no parta exclusivamente de nosotros hacia ellos sino también a la inversa. Por ejemplo las normas de convivencia es una responsabilidad de los alumnos que se pone en común con el resto de la comunidad.
- Capacitar al alumnado para darse apoyo mutuo: ayuda entre iguales, todos aprenden de todos.

- Organizar el trabajo en el aula para que puedan aprender juntos alumnos diferentes. Partiendo de que esta flexibilización nos hace a todos desarrollar una serie de estrategias y capacidades que de otro modo no serían posibles. Para poder llevar a cabo esta forma de trabajo utilizamos el aprendizaje cooperativo, el trabajo por rincones, los proyectos personales,...
- Aprendizaje cooperativo: Cooperar para aprender, aprender para cooperar.
- Ajustar la acción educativa a las características personales de cada alumno, de manera que cuando un profesor/a tiene que programar una actividad concreta en un aula ha de pensar en el grupo con objetivos no sólo grupales sino individuales y diferentes para cada uno de ellos/as. (Por ejemplo cuando se realiza una salida o acampada ha de estar ajustada a todos de manera que cada cual consiga los objetivos que individualmente se han propuesto...)
- Hacer más flexible el funcionamiento de nuestras aulas.
- Adaptar el aula, dotándola de los recursos necesarios para atender a nuestros alumnos.
- Hacer de la escuela una comunidad de aprendizaje es uno de los objetivos que perseguimos día a día, intentando que sea un trabajo común también de padres, madres, niños y niñas. La escuela siempre tiene las puertas abiertas a la participación de cualquiera que se acerque a ella, alguno de nuestras acciones como la biblioteca los proyectos familiares, semana de..., escuela de padres, van encaminadas a conseguir este objetivo.

Para atender al alumnado contamos, además de las medidas “ordinarias” de atención a la diversidad, con toda una serie de actuaciones a nivel de centro y a nivel de aula.

2.1. Adaptación de los cuadernos de trabajo

El objetivo de la medida es mejorar la atención individual dentro de las aulas. Realizar actividades esencialmente manipulativas, lúdicas y de expresión. Los responsables de desarrollarla son los tutores, profesores especialistas y las profesoras de Educación Especial.

2.2. Equipos de trabajo

Tiene como objetivo desarrollar habilidades y estrategias cooperativas. Fomentar la colaboración y el diálogo entre los miembros del equipo. Conseguir mayor implicación y participación del alumnado en la realización de las tareas. Desarrollar la autonomía y la responsabilidad.

Se forman equipos de trabajo heterogéneos, que trabajan de forma cooperativa realizando diferentes actividades, siendo la de mayor importancia la realización de las responsabilidades de clase. Los responsables de desarrollarla son los tutores/as y las profesoras de Educación Especial.

2.3. Rincones

Tiene como objetivo responder metodológicamente a las necesidades evolutivas de los alumnos/as tanto individualmente como en pequeños grupos. Permitir el juego libre y simbólico organizando diferentes espacios en la clase. Dar respuesta a las diferentes velocidades con que el alumnado acaba sus trabajos, ofreciendo un espacio dentro del aula para poder realizar una actividad de su interés mientras los otros continúan o acaban sus tareas. Esta medida se desarrolla fundamentalmente en infantil y primer ciclo de primaria siendo las responsables las tutoras y las profesoras de apoyo.



2.4. Adaptaciones curriculares significativas

El objetivo es el de dar respuesta a las necesidades del alumnado que no quedan cubiertas ni con los recursos del aula ni con las medidas ordinarias de atención a la diversidad. Modificar de forma muy relevante los contenidos, los objetivos y los criterios de evaluación del currículum general. Dar respuesta a aquellos niños/as que, por sus características personales, tienen un ritmo de aprendizaje mucho más lento. Estas medidas se aplican a todos los alumnos/as de EE y los responsables de la elaboración y el desarrollo de éstas son los profesores, tutores y departamento de orientación y educación especial.

2.5. Adaptación de acceso al currículum

El objetivo es dar respuesta al alumnado que por sus características personales, a nivel psicológico, presenta un trastorno del desarrollo de la comunicación o del habla. Modificar los espacios, los materiales y la forma de aprender, especialmente con el alumnado que, por sus características personales, deben hacerlo por medio de un sistema alternativo de comunicación gestual además de oral. Las personas responsables de la medida son las profesoras de Educación Especial.

2.6. Gabinetes

Tiene como objetivo trabajar de forma específica algunas de las necesidades específicas de los alumnos. Reducir el número del alumnado agrupado según características semejantes: nivel cognitivo, edad o intereses. Trabajar el lenguaje, la lógica matemática, la motricidad, la lectura, la escritura... Reforzar contenidos de otras áreas. Trabajar contenidos específicos necesarios para cada alumno/a. Estructurar el día: horarios, programas, salidas... Las responsables de la medida son las profesoras de Educación Especial que a su vez trabajan por especialidades según sea la necesidad de autismo, audición y lenguaje, lógica, nuevas tecnologías,...



2.7. Gente-Zé y Consejo de Ancianos

Son dos órganos de participación del alumnado. El primero lo conforman alumnos/as de la etapa de Secundaria. El Consejo de Ancianos está formado por alumnos/as de Primaria que son los encargados de transmitir la información o los acuerdos tomados a los alumnos/as de la etapa de Infantil y a los compañeros/as de primaria. Se reúnen semanalmente para tratar temas de la dinámica diaria de la escuela.

Son dos alumnos de cada clase los que asisten a estas reuniones y los encargados de llevar la información a sus cursos de manera rotativa.



2.8. Talleres

Tiene como objetivo disminuir la ratio profesor/alumno. Plantear diferentes propuestas de actividades manipulativas relacionadas, generalmente, con un proyecto de trabajo. Realizar actividades diferentes, elegidas entre las que se han ofertado por parte del profesorado. Trabajar con autonomía en pequeños grupos. Atender, por parte del docente, a un pequeño grupo variable. Aprender hábitos de relación, de trabajo, de organización, de atención del material, aprender a elegir. Esta metodología se utiliza en todos los cursos y los responsables son todo el personal docente.

2.9. Tutorías personales

Tiene como objetivo atender a tutorías en secundaria de forma más personalizada. Mejorar la relación entre el alumnado y el profesorado. Se elige a principio de curso al profesor o profesora que el alumno/a prefiere como tutor/a personal, quien se encargará de su seguimiento personal y académico.

Supone un método eficaz de prevención. Este profesor/a dispone de una hora a la semana para atender a sus alumnos y hacer su seguimiento personal. Tiene la responsabilidad de reunirse con la familia de sus alumnos y llevar el peso de la evaluación de los mismos.

2.10. Proyectos personales

El objetivo es responder a los intereses y motivaciones personales del alumnado, permitiendo una metodología diversa, respetando el ritmo de cada cual, fomentando la iniciativa personal, sin preestablecer mínimos, estimulando el aprendizaje cooperativo.

Se trata de poner en juego estrategias personales para formar equipo, negociar hasta llegar a acuerdos para tomar las decisiones oportunas y demandar las ayudas necesarias, repartir las tareas de acuerdo a las habilidades y competencias personales, aumentar la atención, tener la responsabilidad de hacer el mejor trabajo posible. “El grupo se beneficia de mi máximo esfuerzo.”



Se trata de un trabajo de investigación en que las personas, individualmente o en grupo, se plantean un reto, un objetivo a cumplir, organizando los recursos a su alcance en pro de su éxito.

Los alumnos/as se plantean a partir de un reto personal, realizar un proyecto de trabajo. Pueden elegir los compañeros/as para su realización. Los objetivos de trabajo se los plantea el alumnado, son objetivos abiertos. Esta medida se aplica en primaria y los responsables son todo el profesorado que pertenece a la etapa.

2.11. Desdobles

Tiene como objetivo reducir el número de alumnos para trabajar aspectos del currículo y asignaturas en grupo partido. Se divide la clase en dos grupos homogéneos o heterogéneos, dependiendo de la actividad, consiguiendo con eso atender mejor las necesidades individuales, mejorar la calidad de la actividad, trabajar diferentes niveles, incorporar actividades manipulativas y con distintos grados de realización. Esta medida se desarrolla en toda la escuela y participa todo el personal docente.

2.12. “Duados”

El objetivo es el de fomentar la cooperación entre el alumnado de diferentes edades.

Cada alumno de la escuela tiene un compañero “*duado*” durante todo el curso. Este “*dúo*” está formado por un alumno mayor y uno más pequeño. Se ven generalmente una vez a la semana para realizar alguna actividad conjunta. Los mayores ayudan a los pequeños en muchas de sus tareas. La confianza y la relación establecidas hacen desaparecer de modo radical los conflictos de “*poder*”.



2.13. Proyecto familiar

El objetivo es el de hacer participar a las familias en las tareas educativas de sus hijos e hijas. Realizar un proyecto de trabajo del alumno en colaboración con la familia y su posterior presentación al resto de la clase. Implicar a la familia en los proyectos del aula. Mejorar la comunicación entre la familia y escuela. Esta medida se desarrolla en primaria.



2.14. Programas individuales específicos

Tiene como objetivo integrar aquellos alumnos que, después de haber agotado programas y adaptaciones curriculares, necesitan otras alternativas para aprovechar su estancia en la escuela. Consiste en un diseño individual de actividades que combina el trabajo en algunas asignaturas básicas y la realización de actividades prelaborales dentro de la escuela.

2.15. Apoyos en clase

El objetivo es atender de forma específica las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales. Proporcionarles las estrategias que posibilitan su integración y autonomía dentro del grupo. Facilitar la realización de actividades diversas dentro del aula. Favorecer la puesta en marcha de una actividad con distintos niveles de realización. Atender las necesidades del resto del alumnado de la clase de manera que se disminuya el número de alumnos por profesor.

Se realizan dos tipos de apoyo: unos los realizan las profesoras especialistas de educación especial en las aulas donde hay alumnado integrado con este tipo de necesidades; otro el resto de profesores/as que tienen dotación de horas para la atención a la diversidad. Estos apoyos dependen de las necesidades de los cursos y de la conveniencia de realizarlos en alguna asignatura en concreto.

2.16. Tren de actividades

El objetivo es el de realizar, de forma individual y autónoma, tareas y actividades de diferentes áreas. Desarrollando la autonomía del alumno. Fomentando el autocontrol y la autoevaluación. Trabajar distintas áreas respetando el ritmo de cada cual y permitiendo trabajar diferentes niveles de aprendizaje.

Se trata de una evolución a la metodología de rincones. Éstas se realizan sobre una propuesta didáctica que hecha por el profesorado, pudiendo ser diferente para cada alumno o alumna. La oferta hecha por el docente se recoge en un registro donde figuran las actividades propuestas y los mínimos establecidos para cada cual. El alumno escoge el orden y el tipo de actividades que quiere desarrollar cada día, marcando su trabajo en el registro. Esta medida se desarrolla en primaria y los responsables son los tutores y las profesoras de Educación Especial.



2.17. Talleres alternativos

Tiene como objetivo dar respuesta al alumnado que, llegando a los últimos cursos de Primaria y Secundaria, no cubre sus necesidades desde el currículum ordinario. Agrupar de manera flexible a alumnos generalmente con necesidades educativas especiales para desarrollar actividades y contenidos funcionales y significativos.

Estas agrupaciones se realizan en función de la edad, de sus capacidades, intereses y de las posibilidades del entorno que nos rodea. La escuela elaboró una serie de proyectos educativos alternativos para dar respuesta a algunas necesidades básicas que quedan sin cubrir cuando nos ceñimos al currículum ordinario. Las personas responsables de estos talleres son las profesoras de Educación Especial y personal vinculado a las tareas a realizar.

Estas necesidades se traducen en la elaboración y puesta en práctica de programas educativos que contemplan el aprendizaje de habilidades funcionales y apropiadas a la edad cronológica, en los entornos lo más parecido posibles a los naturales: doméstico, laboral y comunitario.

Estamos hablando del alumnado que no progresa adecuadamente si su desarrollo de enseñanza- aprendizaje se reduce al aula ordinaria, si se hacen compartimentos estancos con las áreas educativas o si la escuela se aísla de la realidad que los rodea. En general son alumnos para los que las medidas de atención a la diversidad no resultan suficientes para satisfacer sus necesidades educativas. Eso es lo que ocurre con más intensidad a los niños y niñas integrados/as, con los que es necesario trabajar objetivos que pertenecen a currículums especiales.

Aunque estos proyectos se ponen en funcionamiento con alumnos de Primaria, es en ESO donde más relevante es su puesta en práctica. Estos proyectos son los siguientes:

- Proyecto de compra.
- Proyecto de mantenimiento.
- Proyecto de jardinería.
- Programa de educación sexual.
- Taller de expresión.
- Proyecto de copistería.
- Proyecto de reciclaje.
- Natación adaptada.
- Proyecto de dramatización



2.18. Talleres sugeridos

Son actividades significativas y funcionales como los Talleres Alternativos, donde los alumnos con NEE se sienten autónomos y por lo tanto son capaces de tutorizar al resto de alumnos que quieran participar en ellas. Los responsables de esta medida son todo el personal docente y va dirigida a todo el alumnado de la escuela.

2.19. C.D.I. Centro de Documentación e Información

El objetivo sigue siendo el de hacer de la Biblioteca un recurso general de escuela convirtiéndose en el “Centro de Documentación e Información” al servicio de toda nuestra Comunidad. Gestionar y centralizar todos los recursos documentales y de información de la escuela. Crear un nuevo lugar de aprendizaje que atienda a la diversidad del alumnado. Fomentar estrategias para el aprendizaje autónomo y ayudar en la formación y uso de distintas fuentes de información. Actuar como motor de la animación lectora, planificando y desarrollando programas y actividades específicas.

Generar un nuevo ámbito de participación del alumnado, padres y madres y profesorado, donde poder desarrollar todo tipo de experiencias que faciliten el encuentro y la comunicación, colaborando en la tarea de hacer una escuela más de todas. Participación de toda la comunidad educativa en el desarrollo de este proyecto. Cooperación en la gestión y organización de la biblioteca, o bien en otro tipo de actividades de carácter puntual.

Pensar en la biblioteca como un servicio abierto y extensible a toda nuestra comunidad educativa, siendo todas y todos usuarios. Mantener relaciones con otras bibliotecas y servicios de documentación a través de Internet, visitas, etc.

- Trabajo semanal en grupo partido con cada curso.
- Grupos cooperativos de responsables.
- Propuestas de lecturas, respondiendo a intereses individuales.
- Taller Alternativo con alumnados de NEE
- Propuestas de trabajo para alumnado de altas capacidades.
- Colaboración en programas específicos de alumnos.

Somos conscientes de la dificultad que tiene el trabajo con alumnos tan diversos y nos encontramos con ella todos los días, lejos de amedrentarnos la situación nos sigue generando retos, y en la medida en que somos capaces de hacerlos objetivo de cada una de nosotras, conseguimos hacer de nuestra tarea algo especial que nos llena de satisfacciones grandes y pequeñas casi a diario.

3. HACE FALTA...

A pesar de todo, seguimos echando a faltar apoyos, políticas y medidas que refuercen e institucionalicen los avances logrados. Hace falta una creencia de empoderamiento hacia los cuadros docentes respecto a la atención de necesidades específicas crecientes en el panorama educativo. Hace

falta la asignación de nuevos recursos materiales y personales en los centros para materializar los posibles retos. Hace falta liderazgos transformacionales que crean en el poder de los centros, de las personas de las propias comunidades educativas, para asumir los retos que supone una verdadera política de inclusión.

Hacen falta familias reivindicando como ordinario lo que aún hoy se considera especial.

Hace falta una visión colectiva para acabar con los guetos de apartheid educativo que siguen existiendo en nuestro país. Hace falta la creación de sinergias entre personas e instituciones en términos de red para operar conjuntamente de forma sistémica, sin heroicidades. Hace falta abundar en nuevas experiencias educativas, intentar asociaciones desconocidas hasta el momento fomentando escolarizaciones combinadas y proyectos multifuncionales. Hace falta apoyo a los equipos de base para ayudar a generalizar las propuestas a favor de una comunidad escolar más justa y más libre.

Hace falta una Administración Educativa que “crea”, que “arriesgue”, que “proponga”, que “controle”, que “fomente”...

4. CONCLUSIONES

La diversidad, la singularidad, las diferencias, son conceptos y realidades que están presentes en nuestra comunidad educativa (en cualquiera). Estamos convencidas y convencidos de que estas diferencias son generadoras de riqueza y calidad educativa, por lo que asumimos la diversidad como una realidad social ineludible y como un excelente procedimiento para la educación en valores, particularmente aquellos que se refieren al reconocimiento y respeto de las propias diferencias humanas; valores como la igualdad, la solidaridad o la tolerancia. Al mismo tiempo esta diversidad supone un reto que nos hace estar continuamente investigando e innovando sobre nuevas estrategias metodológicas, organizativas y didácticas.



La sabiduría que nos arrogamos en favor de la atención a la diversidad en un sentido amplio, el más amplio posible, es el fruto obligado de la creencia en las posibilidades de los menos pudientes,

la generalización de métodos para superar las barreras que aparecen en nuestros caminos. Una sociedad que cambia continuamente requiere nuevos conocimientos y nuevos estilos de trabajo. Es por eso que nos sentimos en evolución constante, entendiendo que los programas de enseñanza deben ir adaptándose a su tiempo.

Consideramos necesario posibilitar la vivencia de una infancia y una adolescencia digna y feliz, poniendo los medios para que se cumplan los derechos fundamentales de nuestros alumnos y alumnas: afecto, autoestima, comunicación, cultura, salud.

Pretendemos una educación para el crecimiento personal que proporcione capacidad para desarrollarse de una manera autónoma, libre, crítica y creativa, alimentando el gusto por aprender, por conocer a lo largo de la vida realidades diferentes a la propia.

Seguimos siendo una escuela abierta a una realidad dinámica, intercultural y proyectada hacia el conocimiento de otras realidades socioculturales.

Creemos en un modelo educativo activo y renovador, que se va construyendo a si mismo. Una escuela en la que se aprende y que aprende de su entorno a través del intercambio, la relación y la comunicación entre las personas que viven en ella y fuera de ella. En esencia, **una escuela de todas y para todas.**



VULNERABILIDADE À VIOLÊNCIA SEXUAL NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA: REFLEXÃO SOBRE A INVISIBILIDADE DA PESSOA COMO DEFICIÊNCIA

Windyz B. Ferreira

1. INTRODUÇÃO

Violência sexual contra a criança é crime e sua punição é prevista no Código Penal Brasileiro. Contudo, a maioria dos casos ocorre em ambientes familiares à vítima e, por isso mesmo, deixam de ser percebidos ou, quando o são, não são denunciados e julgados. Dessa forma, a vítima pode ficar anos à mercê do adulto-agressor e, como veremos neste artigo, desenvolver inúmeros problemas que prejudicarão sua vida social, escolar, de relacionamentos os quais, em muitos casos, constituirão a raiz da deficiência, segundo a literatura. Entre as vítimas de abuso sexual estão as pessoas com deficiência.

O abuso sexual é um tema *extremamente* delicado porque envolve abordar assuntos íntimos sobre a vida sexual das pessoas, situação que gera vergonha, indignação e muita dor aos familiares quando eles assumem expor os agressor(a)s que, na maioria dos casos, são membros de suas famílias. O abuso sexual é um crime que acontece em qualquer camada social, envolve pessoas com nível educacional distinto e sempre resulta em prejuízos significativos para a vítima.

Neste artigo abordaremos como a pessoa com deficiência é um alvo de agressores e constitui uma vítima fácil porque pode ser incapaz de se expressar, como no caso das pessoas surdas ou de pessoas com deficiência mental; pode estar imobilizada, como no caso de pessoas com deficiências físicas ou pode até mesmo não reconhecer o agressor, como no caso de cegos. Aqui, portanto, dirijo o foco de nossa atenção especificamente ao grupo social constituído pelas *pessoas com deficiência* por causa de sua vulnerabilidade ao abuso sexual, tema ainda pouco explorado e debatido na América Latina.

O argumento aqui defendido é o de que a vulnerabilidade das pessoas com deficiência à violência sexual tem como raiz dois fortes fatores: primeiro sua *invisibilidade* na malha social e, segundo, o fato de que a condição 'deficiência' oferece segurança ao perpetrador do abuso sexual porque ele tem consciência de que o risco de desvelamento do crime e de denúncia é insignificante: quem vai acreditar em uma pessoa com deficiência? Como ela vai explicar o que aconteceu?...

Para tratar deste tema de fundamental relevância no contexto atual da educação inclusiva, neste artigo, primeiro clarifico o abuso sexual enquanto conceito. A seguir, apresento os sinais que indicam que o abuso sexual pode ter ocorrido (ou está ocorrendo). Na seção seguinte, faço uma análise acerca da invisibilidade social das pessoas com deficiência da malha social, a partir da qual sua vulnerabilidade à violência sexual se configura e, finalmente elaboro uma reflexão sobre o papel da escola no engajamento com o tema, na promoção da prevenção, identificação e denúncia de abuso sexual.

Com esta reflexão visio inserir o fenômeno do *abuso sexual contra as pessoas com deficiência* no debate sobre o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, pois a função da escola e dos

educadore(a)s é também promover e defender os direitos de seus estudantes dentro e fora dos espaços escolares, assegurando dessa forma as condições necessárias para o combate dos fatores que geram barreiras à escolarização e à aprendizagem.

2. CLARIFICANDO O CONCEITO DE ABUSO SEXUAL

O Centro de Estudos de Atendimento Relativo ao Abuso Sexual (CEARAS) e do Centro Regional de Atenção aos Maus Tratos na Infância do ABCD (CRAMI), esclarece que o *abuso sexual* não é definido por um toque, violência física ou a falta de consentimento, mas pela expressão ou realização da:

‘sexualidade vinculada ao desrespeito ao indivíduo e aos seus limites, a troca de sua postura de sujeito a uma de objeto dos desejos do outro. (...) Assim, o abuso sexual de crianças, o incesto e o assédio denunciam um jogo de poder onde a sexualidade é utilizada de forma destrutiva, constituindo-se num desrespeito ao ser humano. Nestes três casos, pode não existir a violência física, mas são relações que implicam em outro tipo de violência, como a social e a psicológica. O abuso sexual afeta, ao mesmo tempo, a saúde física e mental e o direito individual de se dispor da própria sexualidade e privacidade.’ (2000, sem pág.)

No artigo ‘Horror e Covardia’ de Claudia Gisele (2004), *abuso sexual* é definido como:

‘um crime caracterizado por uma relação de poder [que] ocorre mediante um jogo, ou ato sexual, em que o agressor visa obter satisfação sexual e usa o poder que tem para impor seu desejo. O convencimento pode ser através de violência, chantagem ou indução.’ (p.38)

Nesse sentido, o abuso sexual pode ocorrer em qualquer contexto onde há crianças, jovens e adultos, seja na família, na escola, no consultório médico. O abuso sexual pode ocorrer com pessoas que pertencem a diferentes camadas sociais, do rico ao muito pobre e os agressores, em geral, são pessoas com níveis de escolaridade distintos, na maioria dos casos próximos à vítima. Isto quer dizer, que é um sério erro acreditar que o abuso tem maior prevalência nas camadas populares. A violência sexual *não é* uma característica da estratificação sócio-econômica e a desmistificação desta crença é fundamental para se assegurar que todas as vítimas sejam igualmente protegidas.

É interessante aqui destacar que as camadas populares são as que mais protegem as vítimas de abuso, conforme elucida a professora Lúcia Cavalcante Williams, coordenadora do Laboratório de Análise e Prevenção da Violência da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar¹):

‘existe um predomínio de casos registrados entre as classes menos favorecidas. No entanto, essas famílias são as que mais denunciam. É mais raro famílias ricas enfrentarem o problema.’ (Giselle:38)

As famílias ricas têm status social, privilégios econômicos e poder político que certamente estão na base da omissão de ocorrências de abuso sexual por meio de denúncia pública. Colocado de forma simples, as famílias economicamente privilegiadas têm mais a perder do que as pobres, mas isso, de forma alguma, significa que os ricos não sejam agressores sexuais (!). Muito pelo contrário, como vimos, o abuso sexual implica uma relação de poder sobre pessoas mais vulneráveis (crianças, jovens, empregado(a)s, subalternos, etc.) a fim de obter a satisfação de desejos sexuais. Com base nisso, podemos depreender que o sentimento e a convicção do próprio empoderamento constituem

¹ Disponível em: http://www.ppgpsi.ufscar.br/index.php?acao=exibir_lab&id=8

elementos inherentes às camadas sociais em situação de vantagem sócio-econômica, as quais provavelmente fazem uso mais freqüente de seu poder do que o pobre e, além disso:

'famílias das classes média e alta podem ter melhores condições para encobrir o abuso e manter o muro do silêncio.' (Cartilha sobre Abuso e Violência Sexual:56)

Há diferentes formas de abuso sexual e o ato, mesmo em diferentes graus de proximidade física, caracteriza-se como abuso...

2.1. Classificação do abuso sexual

O abuso sexual pode se configurar por meio de diversas ações, todas violentas em sua essência, contudo não são necessariamente ações fisicamente violentas. Assim, o abuso pode se caracterizar como:

- *Abuso Verbal*: envolve conversas sexualmente estimulantes que despertam interesse ou que chocam;
- *Exploração sexual*: a vítima é levada a manter relações sexuais em troca de pagamento ou outros ganhos (alimento, vestimenta, brinquedo, etc.);
- *Estupro*: violência física com penetração (vaginal);
- *Atentado violento ao pudor*: ocorre a violência física sem a penetração; a vítima é obrigada a fazer sexo oral, anal ou outros atos libidinosos;
- *Exibicionismo*: exposição da genitália para provocar reações adversas, de choque na vítima.
- *Voyerismo*: 'Voyeur' é uma palavra em francês e significa observador oculto, escondido que sente prazer em observar ações, objetos ou atos sexuais.
- *Assédio sexual*: somente ocorre nas relações de trabalho e educacionais, nas quais existe uma relação hierárquica entre o molestatador e a vítima o agressor para obter vantagens sexuais exerce poder sobre o sujeito de seu desejo; ameaçando-o(a) para conseguir o que quer. (Giselle, 2004:38)

Todas estas experiências de abuso sexual, na maioria das vezes, ocorrem dentro de casa, imediações da residência, escola e, em alguns casos, no ambiente de trabalho. Entre 85 a 90% dos casos registrados de abuso sexual, a violência é perpetrada por pessoas conhecidas, como pai, mãe, parente, vizinho, amigos da família, colegas de escola, babá, professor, médico, etc. (Cartilha Abuso e Violência Sexual, s/d:55). Esses dados iluminam que a crença de que 'um estranho' representa um perigo maior para as crianças é falsa e, portanto, perigosa.

Drezett e colegas estudaram, entre 1994 a 1999, 617 vítimas de abuso sexual do sexo feminino, das quais 71 eram crianças menores de 10 anos e 546 adolescentes entre 11 e 20 anos de idade. O foco da pesquisa foi colocado sobre os mecanismos e fatores relacionados ao abuso sexual em meninas e adolescentes (Drezett *et al.* 2001:4-6). Os dados revelam que:

No caso de crianças com idade até 10 anos	No caso de adolescentes entre 11 e 20 anos de idade
46,5% foram vítimas de atentado violento ao pudor	90.8% sofreram estupro
84.5% foram abusadas por agressores identificáveis, geralmente do núcleo familiar	72.3% foram violentadas por desconhecidos
em 42.3% o abuso ocorreu nas suas residências das crianças	foram vitimadas durante atividades cotidianas: 34.8% no trabalho 28.4% na escola e em 28% na do agressor.

Crenças vigentes sobre o abuso sexual são perigosas porque levam as pessoas que deveriam proteger a vítima a protegerem o agressor, o qual se sente confortável e seguro para continuar a violência por muito tempo, as vezes anos. Crenças infundadas, portanto, devem ser combatidas e substituídas por conhecimentos consistentes sobre a realidade acerca deste crime e, a escola pode assumir esta tarefa sem dificuldade, pois é o espaço social próprio da formação humana. Atualmente há inúmeras diretrizes internacionais (ONU 1989, ONU 2008) e nacionais (Brasil 1988; Mas 1990) que promovem e defendem os direitos da criança e do jovem contra toda forma de discriminação e violência.

2.2. Crenças sobre abuso sexual

No caso do abuso sexual, crenças dizem respeito às histórias e idéias (concepções, conceitos) que as pessoas (grupos, sociedade) acreditam ser verdadeiras, sem que as mesmas, de fato, o sejam. As crenças (Cartilha Abuso e Violência Sexual, s/d:55-57) mais comuns acerca do abuso sexual e que constituem sério risco de proteção do agressor em detrimento da vítima são:

2.2.1. Crenças sobre o agressor

- o ‘estranho(a)’ representa maior perigo, do que o ‘conhecido(a)’ (um familiar, um vizinho) —como vimos com os dados da pesquisa acima, constitui uma crença falsa (!);
- o agressor é um ‘psicopata tarado/depravado sexual que todos reconhecem nas ruas’ e assim fica fácil proteger os mais vulneráveis;
- o autor da violência é um homem mais velho ou um alcoólatra ou um drogado;
- o agressor é ‘homossexual ou retardado mental’;
- o agressor é um ‘pedófilo’ —adulto que sente apelo sexual por crianças— que tem características próprias que o identificam;

Tal estereótipo do abusador é um problema porque cria as bases para a sua impunidade. Na maioria das vezes, os agressores são pessoas normais e queridas pelas crianças e adolescentes, sendo que a maioria também é heterossexual e mantém relações sexuais com adultos, ‘normalidade’ sexual que obviamente ajuda a mantê-lo(a) seguro pois qual mãe (pai) desconfiará de um marido/pai (esposa/mãe) com quem mantém relações sexuais regulares? Os outros ‘tipos’ (pedófilo, tarado, alcoólatra, drogado) podem ser —fisicamente— qualquer pessoa, assim não há como identificá-los.

2.2.2. Crenças sobre a criança

- a criança mente e inventa que está sendo abusada sexualmente;
- as crianças com deficiência fantasiam experiências sexuais que não devem ser levadas a sério pelo adulto;
- a criança ‘consente’ o abuso porque gostou, somente quando a criança diz ‘não’ é que se caracteriza o abuso sexual;
- a criança com deficiência que foi abusada sexualmente esquecerá e superará a experiência;
- a criança, jovem ou adulto com deficiência não tem uma vida sexual ativa, portanto, não precisam receber orientações sobre este assunto;
- as crianças com deficiência são pouco atraentes e, desta forma, não correm risco de abuso sexual.
- crianças e adolescentes somente revelam o ‘segredo’ se forem ameaçadas com violência.

É fundamental enfatizar que a criança raramente mente: apenas 6% dos casos são *ficções* (Cartilha Violência e Abuso Sexual, s/d:55). Quando se verifica que houve de fato uma invenção sobre um possível abuso, com frequência, os depoimentos são oferecidos por crianças maiores que querem tirar alguma vantagem da situação, mas isso não é comum!

Quando a criança compartilha uma experiência de abuso sexual e o adulto quer detalhes sobre a mesma, a fim de verificar sua veracidade, a interação entre adulto e criança/jovem não deve se dar através de ameaça, pois isto vitimiza ainda mais a criança, que somente compartilhará ‘o segredo’ quando se sentir confiante, segura e apoiada.

O autor da violência sexual tem total responsabilidade pela agressão, qualquer que seja a mesma e, sempre que uma criança falar sobre alguma atividade sexual ocorrida entre ela e pessoas conhecidas, sua fala não deve ser desconsiderada. Muito pelo contrário, é fundamental compreender que qualquer indício de violência sexual deve ser cuidadosamente investigado, e uma vez constatado o crime, denunciar em todos os casos, mesmo e principalmente quando envolver alguém próximo seja ele homem ou mulher, tenha o abuso acontecido com uma menina ou um menino.

A orientação sexual de pessoas com deficiência deve ser a mesma oferecida à qualquer outro grupo social e ter a função de desenvolver a compreensão e a conscientização sobre os riscos de se tornarem vítimas de abuso. Constitui sério erro acreditar que por terem deficiências, essas pessoas sejam assexuadas, não sintam interesse por atividade sexual e, pior ainda, não têm direito à vida sexual. Da mesma forma, constitui grave engano considerar que por terem deficiências, essas pessoas terão obsessão por sexo, apresentarão comportamentos sexuais desviados ou não serão suficientemente atraentes. A sexualidade humana se desenvolve e amadurece em qualquer ser humano nas várias etapas da vida, ou seja, as pessoas com deficiência apresentam desenvolvimento sexual como qualquer outro ser humano (SCS 2002:28).

Aqui, considero apropriado destacar que, entre os desvios sexuais existentes, há indivíduos que se estimulam apenas com a visão de pessoas com deficiência e, portanto, é um erro acreditar que essas pessoas não são objeto de interesse sexual ou erótico de pessoas *sem* deficiência. Lia Crespo (Bengala Legal, 2000), em sua palestra sobre *Devotee: descoberta e informação*, esclarece a partir de suas pesquisas que:

“além de não se tratar de ‘casos isolados’, [há] toda uma terminologia que [define] o fenômeno e suas características. Existem os devotees² que são pessoas (homens ou mulheres, hetero ou homossexuais) que se sentem sexualmente atraídas por pessoas com deficiência. Há também os pretendes³, que além de serem devotees, sentem-se sexualmente estimuladas quando fingem ser deficientes, utilizando, em público ou privadamente, equipamentos como cadeiras de rodas, muletas, bengalas, aparelhos ortopédicos. Além disso, existem os wannabes⁴, que são devotees que desejam tornar-se, de fato, deficientes.”

2.2.3. Crenças sobre o ato violento - o abuso

- o abuso sexual pode ser identificado com facilidade porque a vítima apresentará lesões corporais;
- abuso sexual é o mesmo que estupro;

Nem sempre o abuso é fisicamente violento ou desagradável à vítima, mas nem por isso deixa de ser uma ação criminoso, porque o que o define é o poder que o agressor exerce sobre a vítima a fim de satisfazer seus desejos sexuais. Por exemplo, funcionários de uma organização que atende pessoas com deficiência, em um estado no Nordeste brasileiro, recebeu uma adolescente com deficiência mental de 12 anos.

‘Desde o início observou-se que a Juliana (nome fictício) tinha um comportamento extremamente reservado e sua capacidade de comunicação parecia muito comprometida: ela praticamente não falava. Nas sessões de terapia, Juliana chorava e se recusava a interagir. No entanto, quando chegava no horário em que o padrasto vinha lhe buscar, ela demonstrava uma certa ansiedade e dizia repetidas vezes: ele está chegando... Quando finalmente o padrasto chegava, Juliana imediatamente dava sua mão a ele e ia embora feliz, mas calada. Em atividades que envolviam higiene pessoal, Juliana não queria participar, não permitia que a ajudassem. Um dia, uma outra cliente da organização informou à coordenação de que se surpreendeu ao ver Juliana ‘conversando sem parar com o padrasto no ônibus’. Todos se surpreenderam porque estavam certos de que ela tinha um sério comprometimento de linguagem e fala! O tempo passava e a suspeita permanecia, mas nada foi feito. Em outra oportunidade, o padrasto de Juliana se atrasou e uma funcionária disse à Juliana que ela teria que ficar na instituição caso ele não viesse, ao que a menina respondeu com uma crise de choro e gritos. Todos ficaram perplexo ao observar a imediata interrupção do choro, a limpeza dos olhos e a calma de Juliana ao ver seu padrasto chegando... Após alguns anos, Juliana foi encaminhada para o setor de atividades profissionalizantes onde encontrou-se com colegas de sua faixa etária e, aos poucos, contou em detalhes as experiências sexuais com seu padrasto... um abuso que não gerava marcas físicas por não ser violento, mas que com certeza provocou sérios danos à Juliana. Sua mãe então foi chamada, informada, negou o fato e retirou a Juliana da instituição.’

Qualquer ação para o enfrentamento do abuso sexual contra as crianças e jovens com deficiência devem, portanto, levar em conta as crenças, a fim de romper com percepções incorretas e infundadas. Pessoas com deficiência, exatamente como qualquer outro ser humano devem ser ouvidas, acreditadas e protegidas contra qualquer tipo de violência, mesmo quando como no caso da Juliana, a violência seja ‘sexualmente prazerosa’ para a vítima. O fato de o abuso não se caracterizar como violência e não provocar lesões corporais não significa que o crime seja mais brando ou menos importante!

² Em português: devotos

³ Em português: aqueles que fingem (to pretend=fingir), passam por algo que não são.

⁴ Em português: querer ser. Wanna-bes é uma palavra composta constituída por dois verbos: To want = querer, e to be= ser.

Como já ficou claro abuso sexual sempre provoca ‘lesões’, sejam estas visíveis ou invisíveis e, por isso, qualquer vítima de abuso sexual emite sinais que precisam ser conhecidos, percebidos, identificados e analisados com cuidado, a fim de que medidas cabíveis sejam tomadas.

2.3. Sinais de abuso sexual contra crianças com deficiência

Como já podemos depreender através da literatura, em qualquer circunstância, a pessoa com deficiência está vulnerável à ‘sedução’ e ao assalto sexual onde quer que esteja, mesmo (e principalmente!) quando parece estar protegida em casa. Constitui um alvo fácil para o agressor: a pessoa com deficiência com frequência estará isolada; pode não ter desenvolvido habilidades lingüísticas, não enxergar ou andar; pode não entender o que se passa e participar ingenuamente de atividade sexual induzida. Dessa forma, é fundamental que os familiares, os cuidadore(a)s, os educadore(a)s e a sociedade civil organizada (ONGs, etc), cada vez mais estejam conscientes dos riscos de violência sexual contra essa população e aprendam a reconhecer sinais que indiquem a ocorrência do abuso, assim como os procedimentos legais para proteger a vítima, mesmo quando isso implica denunciar alguém próximo...

Pelo contato diário com a criança, a comunidade escolar, em particular, os docentes, estão em posição de observar comportamentos diferenciados que um de seus alunos manifeste e buscar apoios para protegê-los. Por exemplo, a história abaixo foi narrada por uma professora:

‘João (nome fictício) era um aluno comum, de 8 anos. Um pouco quieto talvez, João participava das aulas e raramente faltava. Subitamente, João começou a faltar nas aulas. A professora procurou informações e a mãe informou que João não esteve bem, estava adoentado. João retorna às aulas mais quieto e com uma expressão triste. Além disso, com frequência, pede para ir ao banheiro. A professora então tenta obter informações do aluno que não as fornece. A professora então conversa discretamente com os coleguinhas de João e descobre que ‘parece que ele tem um sangramento’ no órgão genital... A partir daí a professora, sem saber direito quais os procedimentos, procura descobrir uma forma de ajudar o aluno.’ (narrado por uma professora de 2ª série de uma escola municipal de São Paulo)

Os sinais estão ‘lá’ para serem vistos, mas precisamos aprender como vê-los, dando significado a eles... A relação de sinais abaixo apresentada foi construída a partir de inúmeras fontes (Burke, Bedard y Ludwig 1998; Cartilha Crianças com Deficiência s/d; Cartilha Mitos e Realidade sobre o Abuso Sexual contra Crianças com Deficiência s/d) e revelam a ampla gama de indicações acerca da ocorrência de violência sexual (que está ocorrendo ou que já ocorreu):

- alteração no comportamento/sentimentos: timidez, tristeza, medo e agitação, isolamento;
- manifestar muito interesse em sexo ou apresentar comportamento sexualizado não condizente com a idade;
- tocar o próprio corpo ou de outros de forma regular;
- apresentar rejeição ou temor quanto ao próprio corpo, por exemplo ao realizar as atividades de higiene;
- brincadeiras sexuais agressivas;
- dificuldade de ligação afetiva e amorosa;
- sono agitado com pesadelos recorrentes;
- tentativa de suicídio;
- auto-agressão;

- depressão ou baixa auto-estima;
- lesões corporais ou hematomas;
- presença de DSTs ou sintomas de baixa imunidade (a criança começa a ficar doente sem uma causa clara) talvez causada pelo vírus HIV/AIDS;
- gravidez súbita;
- engajamento em trabalho sexual (prostituição);
- vício em substâncias ilícitas ou lícitas;
- dificuldade de manter uma relação sexual saudável;

Os mesmos sinais devem ser procurados para pessoas com deficiência e *não atribuir tais sinais à deficiência*, como é comum! O estudo exploratório realizado no Peru e Paraguai pela Save the Children-Suécia (2002) *Crianças com Deficiência e o Abuso Sexual* ilumina que

‘meninas e meninos com deficiência estão expostos a maiores condições de risco, tanto na sua integridade física como mental, tanto no âmbito familiar como no seu meio social cotidiano. As testemunhas no estudo mostram uma diversidade de casos de maus tratos físico, exploração, abandono, etc.’

De acordo com o Centre for Developmental Disability Health Victoria (s/d), *não* há diferenças significativas entre o desenvolvimento sexual de pessoas *com & sem* deficiências. As necessidades e desejos sexuais são os mesmos entre aqueles que têm deficiência de desenvolvimento ou intelectual e o resto da comunidade. No entanto, como as oportunidades de experiências desse grupo social são, em geral, extremamente limitadas, as pessoas com deficiência irão ‘necessitar de assistência e apoio para compreender a complexidade das relações humanas e os direitos e responsabilidades da sexualidade, assim como isso pode ser incorporado em suas vidas.’ (p.01).

A maioria dos assuntos relevantes relativos à sexualidade deve, portanto, ser discutido naturalmente, incluindo, menstruação, masturbação, homossexualidade, comportamento sexual impróprio, supressão da menstruação, esterilização, abuso sexual, e outros que sejam necessários abordar para assegurar sua compreensão e proteção. Contudo, apesar de assegurado possíveis cuidados, as condições de vida e falta de oportunidades de aprendizagens para as pessoas com deficiência tornam-nas um grupo extremamente vulnerável à violência sexual, na raiz da qual encontra-se sua invisibilidade social.

2.4. Invisibilidade social da pessoa com deficiência e vulnerabilidade à violência sexual

O termo ‘invisibilidade’ começa a ser objeto de atenção no Brasil apenas em 2004, após a publicação dos resultados da pesquisa de dissertação de mestrado sobre a “invisibilidade pública” do psicólogo social Fernando Braga da Costa que, como gari, varreu as ruas da Universidade de São Paulo por oito anos. Em seu estudo, o pesquisador argumenta que as relações trabalhistas influenciam relações onde a alteridade inexistente e a ‘invisibilidade pública’ resulta de percepção prejudicada e condicionada à divisão social do trabalho. Isto quer dizer que ao enxergar-se somente a função de gari não enxerga-se a pessoa. Nesse sentido, a condição de ‘invisibilidade’ ocorre quando um indivíduo (ou grupo social) é, inadvertida ou intencionalmente, ‘cortado fisicamente’ da rede social, que o vincula à sociedade, tornando-o um subgrupo ilhado (Wikipédia a, 2008), como os dados do referido estudo indicam que ocorre com os garis da USP.

De alguma forma, a função de gari ‘obscurece’ a pessoa física de Braga e, por analogia, podemos inferir que a *deficiência obscurece a pessoa-sujeito de direito que possui uma deficiência*, independentemente de suas características. A condição imposta pela deficiência, então, destituiu da pessoa sua essência como ser humano, pois suas outras dimensões humanas passam a não importar mais, uma vez que quando se constata (ou se pressupõe) a deficiência, esta condição generaliza-se rapidamente sobre a pessoa e toma seu lugar... Assim, a história e o currículo da pessoa com deficiência são descartados e, com eles, são ignorados e negligenciados seus direitos à voz, a participação e ao desenvolvimento pleno tornando-a cada vez mais vulnerável a toda a sorte de violência e discriminação, mesmo na vida adulta.

Segundo a Save the Children da Suécia (2002) o grau de vulnerabilidade das crianças com deficiência ao abuso sexual é proporcional ...

- *à existência de carência afetiva e emocional* causada por contínua segregação social e isolamento, que podem favorecer a ação de um possível abusador;
- *à falta de capacidade física para defender-se*: a criança, jovem ou adulto com deficiência, em geral, estará em posição de desvantagem física com relação ao adulto;
- *à falta de habilidades comunicativas para relatar o que aconteceu*: o não desenvolvimento de habilidades lingüísticas, obviamente, constituem um problema no compartilhamento da experiência e principalmente em corte quando o caso é denunciado;
- *à falta de estímulos favoráveis ao desenvolvimento* de suas habilidades, auto-proteção, independência e autonomia;
- *à falta de informações básicas e orientações sobre a sua própria sexualidade*: em geral, a sexualidade da pessoa com deficiência é considerada inexistente por parte dos adultos com os quais convivem. As crianças não têm oportunidades para aprender limites ou modelos sobre como agir frente ao assédio sexual;
- *à falta de estrutura familiar e acompanhamento sistemático*: isto é, a criança é tratada com indiferença ou é super-protegida, acaba sendo envolvida em conflitos ou relações de dependência complexas que acabam camuflando a violência sexual;
- *à falta de recursos físicos e emocionais para enfrentar o abuso em geral*: a sociedade civil e as instituições ainda estão pouco preparadas para lidar com este assunto sensível e não dispõe de meios efetivos para identificá-lo, denunciá-lo e combatê-los através de dispositivos legais eficientes.

A invisibilidade das pessoas com deficiências é tão sólida que por falta de dados estatísticos oficiais produzidos a partir de levantamentos nacionais, desde os anos 70 as estimativas oferecidas pela UNESCO (1993) têm sido sistematicamente adotadas nos documentos de governos dos países do Sul as quais estabelecem que:

‘em torno de 10% da população de possui deficiência e, destas, menos de 1% têm acesso a qualquer tipo de tratamento ou educação.’

Esse dado por si só confirma a ‘invisibilidade’ desses indivíduos nos múltiplos contextos da vida humana. No Brasil, estudos iluminam que as pessoas com deficiência ainda permanecem literalmente ausentes da malha de relações humanas e sociais, seja em casa, na escola, na comunidade (SCS 2003; Ferreira, 2002) e no trabalho. Por exemplo, o dados do estudo comissionado pelo Banco

Mundial, que conduzi em 2003, sobre a situação educacional das crianças e jovens com deficiências dentro e fora das escolas no estado de Pernambuco, revela que:

‘do total de 123.597 alunos(as) matriculados nas [150] escolas visitadas [no estado de Pernambuco], apenas 1.584 - 1.28% da população - são pessoas com deficiências que estudam em classes especiais ou integradas em salas de aula regular. Considerando-se os objetivos do presente diagnóstico, é importante ressaltar, que selecionamos principalmente escolas que oferecessem serviço de educação especial, portanto, se todas as escolas da rede pública de Pernambuco fossem visitadas, este percentual provavelmente seria menor do que o que encontramos. (p. 38. Grifo meu)

Nosso argumento aqui ‘e o de que a invisibilidade das pessoas com deficiência está na raiz de sua vulnerabilidade à violências, argumento confirmado pelo Relatório *It is our world too*⁵! da Assembléia Geral das Nações Unidas Sessão Especial sobre Crianças (ONU 2001), que trata das vidas de crianças com deficiências e denuncia que mundialmente milhões de crianças são submetidas a diferentes formas de violência, punição, abuso e outros *que se tornam as causas de suas deficiências*. O relatório afirma que os:

‘maus tratos dentro e fora da família constituem uma causa extremamente séria da deficiência tanto em países desenvolvidos como os em desenvolvimento [e podem causar] doenças mentais, desajustes sociais, dificuldades na escola ou no trabalho, comprometimentos sexuais, etc.’ (p. 09, Parecerista Especial Despuoy, 1991)

Inevitavelmente chegamos à triste conclusão de que o abuso sexual e os maus tratos sofridos por crianças com deficiência caracterizam, ao mesmo tempo, uma violação de seus direitos fundamentais e a *possível causa ou comprometimento de sua deficiência*. Por isso, a invisibilidade que fomenta a vulnerabilidade de crianças com deficiência é um assunto de extrema gravidade e tema que deve urgentemente constituir foco de atenção mundial para políticos, educadore(a)s, gestore(a)s, pesquisadore(a)s, terapeutas e sociedade civil organizada. E, sobretudo, promover a reflexão sobre o papel da escola na conscientização da comunidade com vistas à promoção da prevenção de violência sexual é fundamental no contexto atual, porque, segundo o documento norteador do *Projeto Escolas que Protegem* (MEC/SECAD 2005:05), ‘a marcante incidência da violência sexual contra crianças e adolescentes provocou, a partir da última década do século passado, uma série de reações’

A invisibilidade da pessoa com deficiência na rede de relações, caracteriza-se principalmente pela sua *ausência física real*, a qual, conseqüentemente, impede o estabelecimento dos laços e interações que levam qualquer indivíduo a se tornar parte de um dado grupo. Pessoas com deficiência, portanto, não vivem entre nós, não ‘con-vivem’ e *literalmente* não há como se tornar parte de qualquer outro grupo social.

Para as pessoas *sem* deficiências é impossível enxergá-las nos espaços públicos e privados, pois elas não estão lá... A ausência física das pessoas com deficiência não permite que nos *familiarizemos* com elas ou com suas experiências, sejam estas de sucesso ou fracasso. Não permite que pessoas *sem* deficiência aprendam sobre as experiências discriminatórias vividas cotidianamente por pessoas com deficiências porque desconhecem sua ocorrência e, assim, permanecem na zona de conforto do alheamento social não se tornando parte da construção de redes de proteção aos mais vulneráveis que sejam mais efetivas.

De acordo com o estudo da Save the Children–Aliança *Direitos da Criança com Deficiência* (SCS:21), *um instrumento de defesa*, a invisibilidade das crianças com deficiência se dá porque:

⁵ É nosso mundo também!

- a *segregação* (isolamento) e institucionalização de pessoas com deficiência são práticas muito tradicionais [e, portanto, consolidadas];
- as *crenças e superstições* tradicionais levam as famílias a sentirem vergonhas de seus filhos com deficiências [e os mantem escondidos, invisíveis para as suas redes sociais];
- há a *falta de serviços de apoio às famílias*, as quais não têm acesso a informações ou oportunidades para adquirir habilidades e melhor compreensão sobre a deficiência, [o que com muita frequência as leva a acreditar que estão sendo castigadas por Deus'];
- *prioriza-se o tratamento* ou terapias especializadas, ao invés de oportunidades de convivência e escolarização [fundamentais ao desenvolvimento de qualquer indivíduo].

Essas razões estão subjacentes às práticas de segregação, isolamento e exclusão nos vários países do mundo, pobres e ricos. Dependendo das condições sócio-econômica, cultural e educacional de cada país, uma criança com deficiência pode ter assegurado tratamento e cuidados necessários ou, pode, por outro lado, estar escondida no seio da família trancada em um quarto; pode ter sido matriculada em uma instituição especializada onde raramente recebe visita e da qual nunca sai ou pode estar matriculada em uma instituição segregada (como as escolas especiais) convivendo com outras crianças que possuem o mesmo tipo de deficiência, sem encontrar oportunidades para entrar em contato com uma ampla variedade de experiências e estímulos que a vida em comunidade possibilita.

Bieler⁶ (2004:11), jornalista consultora do Banco Mundial na área de deficiência, em entrevista na qual aborda a questão da inclusão de pessoas com deficiência na região das Américas, afirmando que:

'é claro que não podemos comparar o atendimento que o deficiente recebe nos EUA [assim como em outros países ricos] e no Brasil [ou na América Latina]. A distância ainda é muito grande. Até porque os níveis de capacidade para resolver problemas por meio de recursos financeiros é maior nos países desenvolvidos'.

Mesmo assegurando-se o cuidado à saúde e tratamentos necessários ao desenvolvimento da criança com deficiência, direitos garantido pelo Artigo 23 da Convenção dos Direitos da Criança (ONU 1989), o *isolamento social e educacional* de crianças, jovens e adultos com deficiência é uma violação do direito humano de conviver com os pares e ter oportunidades igualitárias para seu desenvolvimento pleno. A ausência física na vida regular reduz as possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento necessários à vida adulta independente e produtiva. Embora em muitos países, tenha havido progressos significativos com relação aos direitos das pessoas com deficiência e sua inserção nos vários espaços sociais, infelizmente, ainda há *muito a ser feito para que elas, de fato, em condições de igualdade e sejam reconhecidas como sujeitos de direito.*

O ponto chave aqui é que se não há formas de participação nos vários contextos e segmentos da sociedade não haverá acesso a oportunidades de experiências social, afetiva, lúdica, escolar, amorosa, sexual, etc. Não há, então, como a pessoa com deficiência se desenvolver em direção à *sua* potencialidade latente, assim como acontece para qualquer ser humano *sem deficiências*. A invisibilidade social das pessoas com deficiência, portanto, constitui uma barreira à luta pelos seus

⁶ Nota: Rosangela Berman Bueler é brasileira. Aos 19 anos sofreu um acidente de carro e ficou tetraplégica. É jornalista e mestre pela Universidade de Salamanca.

direitos, pois conduz inevitavelmente ao *não* reconhecimento da violação, condição que, por sua vez, não oferece as bases a procedimentos de denúncia com vistas à proteção desta pessoa contra qualquer tipo de abuso sexual.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

3.1. Reflexão sobre o papel da escola com orientação inclusiva na prevenção e combate ao abuso sexual

A Declaração de Salamanca (UNESCO 1994) define *escolas inclusivas* como organizações que acomodam todas as crianças, independentemente de suas características individuais. Essas organizações educacionais assumem compromisso particular com a garantia de acesso, participação e aquisição (CSIE, 2000) de conhecimentos e experiências aos estudantes em risco de serem empurrados para as margens da educação, ou seja, os estudantes com necessidades educacionais especiais. Entre estes podemos citar no Brasil, os meninos e meninas de rua, os afro-descendentes, os jovens em situação de conflito com a lei. Na América Latina, podemos identificar as crianças com deficiência, crianças de grupos étnicos distintos, os migrantes, e os pobres entre outros.

O conceito de inclusão se fundamenta no princípio de que ‘educação é um direito humano’ e, defende que ‘a diversidade humana e as diferenças individuais são reconhecidas como recursos valiosos para promover a aprendizagem significativa de todos’ (Ferreira y Martins, 2007:27). Ou seja, todos têm valor e são acolhidos igualmente na escola, portanto, a comunidade escolar (gestores, docentes, estudantes, famílias) coletivamente se responsabiliza por assegurar oportunidades igualitárias para todos no processo de escolarização, considerando-se as diferenças individuais.

A escolarização e a experiência cotidiana escolar constituem etapas fundamentais no processo de formação humana porque é durante este período que são plantadas as bases para oportunidades e chances que um adulto encontrará em sua vida. Assim, participar plenamente da vida na escola e se sentir parte da comunidade escolar —sentimento de pertencimento— constituem elementos chave do processo de inclusão: um estudante que é vítima de qualquer forma de violência é uma criança com necessidades educacionais especiais e, portanto, em risco de exclusão do processo educacional porque não está em condições de participar plenamente da escolarização e da vida escolar...

Uma criança que é vítima de abuso sexual, como vimos, apresentará graves seqüelas psicológicas, emocionais, físicas e outras que diretamente afetarão sua vida escolar. Assim, é fácil defender no contexto do movimento pela inclusão em educação que:

- *Toda criança que sofre abuso sexual deve ser também foco de atenção da escola e*
- *É da responsabilidade da equipe gestora identificar meios e recursos necessários para assegurar a proteção da criança, assim como o encaminhamento de denuncia aos órgãos competentes.*

Respondendo às diretrizes internacionais e, ao mesmo tempo, reconhecendo a gravidade do fenômeno violência sexual no território nacional, o governo federal lançou em 2002 o Programa de Enfrentamento da Violência Sexual Infante-Juvenil no Território Brasileiro (PAIR) que tem caráter transversal e envolve diversos ministérios. No âmbito do programa, em 2006, lançou o Projeto Turismo Sustentável na Infância do Ministério do Turismo e o *Projeto Escola que Protege* da

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação. (MEC/SECAD:05).

O Projeto Escola que Protege possui abrangência no que diz respeito ao seu foco porque visa à defesa dos direitos de crianças e adolescentes em situação de violência física, psicológica, negligência e abandono, abuso sexual, exploração do trabalho infantil, exploração sexual comercial e tráfico, por meio da prevenção. Para tanto, o projeto:

‘qualifica profissionais de educação [dos municípios que aderiram ao projeto] por meio de formação nas modalidades à distância e presencial, para uma atuação adequada, eficaz e responsável, no âmbito escolar, diante de situações de evidências ou constatações de violência sofrida pelos educandos.’ (p.06)

O projeto, portanto, já assume a relevância do papel da escola no combate a toda forma de crime e violência sexual contra as crianças e adolescentes. Contextualizando tal ação no contexto da inclusão em educação, imediatamente podemos destacar a importância das escolas com orientação inclusiva neste movimento de proteção às crianças, nas quais a comunidade escolar coletivamente está comprometida com:

‘melhorar a escola para todos e combater qualquer forma de exclusão, segregação e discriminação no contexto escolar. Ao mesmo tempo, a inclusão diz respeito à promoção de oportunidades igualitárias de participação. Numa escola inclusiva todos são considerados iguais e têm o mesmo valor. Assim, a escola que é inclusiva está em contínuo processo de mudança para assegurar o acolhimento de cada um dos alunos ou dos membros da comunidade escolar, bem como a sua aprendizagem.’ (Ferreira y Martins, 2007:22)

Então, faz sentido educacional, político e social incorporar o tema transversal violência sexual como componente do conteúdo curricular abordado tanto na sala de aula, quanto nas feiras de ciência ou outras atividades e, nesse processo, garantir que seja dado um enfoque especial à proteção de pessoas com deficiência contra qualquer forma de violência, uma vez que como vimos sua invisibilidade e vulnerabilidade são significativas se comparadas a outros grupos sociais.

O argumento colocado neste artigo é o de que a vulnerabilidade das pessoas com deficiência à violência sexual tem dois fortes fatores como raiz: primeiro sua *invisibilidade* na malha social e, segundo, o fato de que a condição ‘deficiência’ oferece segurança ao perpetrador do abuso sexual porque ele tem consciência de que o risco de desvelamento do crime e de denúncia é praticamente inexistente. Se a criança e o jovem com deficiência *não* estiver matriculado na escola —como é o caso na maioria das vezes!— sua chance de compartilhar a experiência, de obter ajuda e proteção são também praticamente inexistentes. Nesse caso, portanto, a escola e a convivência com os pares tem papel crucial na identificação dos sinais indicadores do abuso, como aconteceu no caso de Juliana ou de João. Se a criança e o jovem com deficiência forem aluno(a)s regularmente matriculados na escola, então, a escola *deve* inserir em suas componentes curriculares orientações sobre a questão da sexualidade e também sobre os riscos do abuso sexual.

As ações de prevenção e proteção desenvolvidas nas escolas devem ser orientadas pela Convenção dos Direitos da Criança (ONU 1989) e documentos nacionais que legislam a ocorrência de crime de violência contra a criança:

*‘1. Os estados-partes tomarão todas as medidas legislativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, inclusive **abuso sexual**, enquanto estiver sob a guarda dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela.*

2. *Essas medidas de proteção deverão incluir, quando apropriado, procedimentos eficazes para o estabelecimento de programas sociais que proporcionem a assistência adequada à criança e a pessoa encarregada de seu cuidado, assim como outras formas de prevenção e identificação, notificação, transferência a uma instituição, investigação, tratamento e acompanhamento posterior de caso de maus-tratos a crianças acima mencionadas e, quando apropriado, intervenção judiciária.* (ONU 1989:20)

Temos consciência de que há escassez de recursos humanos especializados, materiais, institucionais, educacionais, de saúde, etc. são imensos em países do Sul. Contudo, não podemos mais em nome de ‘outras prioridades’ negligenciar o fenômeno da violência contra crianças e jovens que, por suas características perversas, são essencialmente hediondos como é o caso do abuso sexual. Esses crimes requerem ações imediatas por parte daqueles que, por princípio, devem proteger a criança: pais, mães, educadores. Tais ações podem ser tímidas ou restritas ao que ‘se pode fazer agora’, mas devem ser tomadas, pois muito se aprende no processo.

Para assegurar que os direitos das pessoas com deficiência sejam, de fato, garantidos em todas as esferas sociais, em 13 de dezembro de 2006, foi aprovada por unanimidade a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Como convenção, este documento é orientador de políticas públicas nos países-membros que o ratificaram. Isso significa que uma vez assinada a convenção por um Chefe de Estado, o mesmo está implicitamente assumindo o compromisso com o que a mesma estabelece em seus artigos. A Convenção, então, terá papel chave na inserção do tema abuso sexual contra as pessoas com deficiência na pauta das políticas públicas e nas várias instâncias sociais e institucionais, porque destina um artigo inteiro —ART 16— à abordagem deste tema, conformr pode ser verificado a seguir:

3.2. ‘Prevenção contra a exploração, a violência e o abuso

1. Os Estados Partes tomarão todas as **medidas** apropriadas de natureza legislativa, administrativa, social, **educacional** e outras, **para proteger as pessoas com deficiência**, tanto dentro como fora do lar, contra todas as formas de exploração, violência e abuso, incluindo aspectos relacionados a gênero.
2. Os Estados Partes também tomarão todas as **medidas** apropriadas **para prevenir todas as formas de exploração, violência e abuso**, assegurando, entre outras coisas, formas apropriadas de atendimento e apoio que levem em conta o gênero e a idade das pessoas com deficiência e de seus familiares e atendentes, inclusive mediante a provisão de informação e educação sobre a maneira de evitar, reconhecer e denunciar casos de exploração, violência e abuso. Os Estados Partes **assegurarão que os serviços de proteção levem em conta a idade, o gênero e a deficiência das pessoas**.
3. A fim de prevenir a ocorrência de quaisquer formas de exploração, violência e abuso, os Estados Partes **assegurarão que todos os programas e instalações destinados a atender pessoas com deficiência sejam efetivamente monitorados por autoridades independentes**.
4. Os Estados Partes tomarão todas as **medidas** apropriadas para promover a recuperação física, cognitiva e psicológica, inclusive mediante a provisão de serviços de proteção, a reabilitação e a reinserção social de pessoas com deficiência que forem vítimas de qualquer forma de exploração, violência ou abuso. Tal recuperação e reinserção ocorrerá em ambientes que promovam a saúde, o bem-estar, o auto-respeito, a dignidade e a autonomia da pessoa e levem em consideração as necessidades de gênero e idade.

5. Os **Estados Partes** adotarão leis e políticas efetivas, inclusive legislação e políticas voltadas para mulheres e crianças, a fim de assegurar que os casos de exploração, violência e abuso contra pessoas com deficiência sejam identificados, investigados e, caso necessário, levados à justiça. (grifo meu.)

O texto da Convenção claramente ilumina a necessidade urgente de a sociedade assumir a responsabilidade de desenvolver meios eficazes para combater a exploração, violência, abuso das pessoas com deficiência, vitimizando ainda mais suas vidas já tão expoliadas de direitos humanos. Por sua importante função social na infância e na adolescência, a escola que se pretende inclusiva deve, portanto, sensibilizar-se e sintonizar-se com a Convenção que trata dos direitos das pessoas com deficiência e, a partir de seus artigos orientadores, comprometer-se (urgentemente) com as questões emergentes que afetam esta população e requerem iniciativas sócio-política e educacional imediatas.

Pessoas com deficiência têm sido mantidas por séculos à margem dos sistemas educacionais em nome do fato de que a prioridade é a universalização da educação primária para as camadas populares. Pessoas com deficiência têm sido mantidas invisíveis na malha social porque são consideradas ‘problema’ para os que não possuem deficiências. Pessoas com deficiência têm sido impedidas de terem acesso a oportunidades de aprendizagens em nome da crença infundada de que são ‘incapazes de aprender’... A lista de impossibilidades para as pessoas com deficiência é extensa e, em todos os itens, explicita-se o triste fato de que essas pessoas não são consideradas sujeitos de direito justificando-se, assim, sua exclusão na família, nas escolas, na comunidade, no lazer, no trabalho, nas várias esferas sociais.

No contexto da desigualdade social e da falta de oportunidades para o florescimento harmonioso do ser humano, violações de todas as naturezas se manifestam na rede social, se proliferam e se perpetuam com base na ignorância, no preconceito e no medo de entender e aceitar a diferença natural aos seres humanos como uma riqueza a ser cultivada e celebrada. A violação dos direitos das pessoas com deficiência reflete as características de uma sociedade injusta que não respeita e protege os direitos de grupos sociais que vivem em situação de desvantagem. Embora existam instrumentos legais nacionais e internacionais que defendem e protegem os direitos de pessoas com deficiência, o século XXI ainda testemunha violências contra essas pessoas desde o dia em que nascem... abandono ao nascer, violência psicológica, abuso sexual, maus tratos, preconceito e discriminação durante a vida. A escola, portanto, como a instituição social cuja função é formar para o exercício da cidadania deve incorporar em sua política o compromisso tanto de abordar o tema como de assegurar a proteção de seus estudantes mais vulneráveis.

Como afirmei, com este artigo sobre o tema do abuso sexual contra as pessoas com deficiência no contexto da inclusão visou provocar o leitor, os estudiosos e todos aqueles comprometidos com o movimento pela inclusão educacional. Com esta provocação explícita, espero ver frutos no debate sobre o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, pois a função da escola e dos educadore(a)s é também a de promover e defender os direitos de seus estudante dentro e fora dos espaços escolares, assegurando dessa forma as condições necessárias para o combate dos fatores que geram barreiras à escolarização e à aprendizagem. Incluir implica combater barreiras à participação, assim toda escola que adota o princípio da inclusão como orientador de suas cultura, política e prática, deve assumir o compromisso de criar estratégias de prevenção e combate ao abuso sexual a fim de proteger as crianças e os jovens contra qualquer ato de violência.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson- Levitt. 1999 *Teaching cultures; Jere Brophy teachig, education Practices Series* no 1. Geneve: International Bureau of Education, 1999 (www.ibe.unesco.org)
- BANCO MUNDIAL (2003) R E L A T Ó R I O Diagnóstico da Situação das Crianças e Jovens com Deficiência no Estado de Pernambuco, BANCO MUNDIAL & Estado de Pernambuco (Brasil). Consultora Pesquisadora: Windyz B. Ferreira.
- BIELER, RB (2004) 'Existe vinculo entre deficiência e pobreza'. Entrevista. Revista Sentidos. (Edição de Aniversário). São Paulo. Áurea Editoria. ANO 5. No. 25. pp.10-12. Disponível em: www.sentidos.com.br.
- BRAGA da COSTA, F (2004) *Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social*. Editora Globo. 254pp.
- BRASIL (1988) Constituição Federal Brasileira. Governo Federal. Brasília, DF.
- BRASIL (1990) Estatuto da Criança e do Adolescente. Ministério da Ação Social.
- CDDH - Centre for Developmental Disability Health Victoria (s/d). Fact Sheet Sexuality & Disability. Disponível em: <http://www.cddh.monash.org/assets/fs-sexuality.pdf> Acesso em 30/01/2008
- CEARAS/CRAMI ABCD (2000) Abuso Sexual, que violência é essa? Santo André/São Paulo. Faculdade de Medicina da USP. Contato: ceiof@uol.com.br
- CRAMI ABCD (2000) Cartilha Abuso Sexual? Santo André. CRAMI ABCD Disponível em: www.crami.org.br/cartilha.asp Acesso em 17/02/2008
- CRESPO, Lia (2000) 'Devotees, Pretenders e Wannabes: atração por pessoas com deficiência-preconceitos e mitos'. Palestra proferida na X Conferência Mundial de Rehabilitastion International. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/devotee.php> Acesso em: 17/02/2008
- CSIE (2000). *Índice de Inclusión*. Desarrollando el aprendizaje y la participación em las escuelas. UNESCO-Centre for Studies on Inclusive Education. Bristol. UK Disponível em: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/índice_de_inclusion_desarrollando_aprendizaje_participacion_escuelas.pdf Acesso: 25/07/2007
- DREZETT et al. (2001) Estudo relacionado aos fatores e mecanismos de abuso sexual contra crianças e adolescentes do sexo feminino. Disponível em: <http://www.ipas.org.br/arquivos/jefferson/pediatria.doc> Acesso em 30/01/2008
- FERREIRA, WB. (2002) Relatório de Pesquisa e Ação Comunitária para a Conscientização sobre as Crianças com Deficiência e a Convenção dos Direitos da Criança: um instrumento de defesa. Relatório submetido à Save the Children da Suécia.
- FERREIRA, WB. & MARTINS, RCB (2007) *De docente para Docente, Práticas de Ensino e Diversidade na Educação Básica*. Editora Summus. São Paulo. 128pp. Disponível em: <http://www.summus.com.br>
- GISELLE, C. (2004) ' Horror e Covardia'. Revista Sentidos. (Edição de Aniversário). São Paulo. Áurea Editoria. ANO 5. No. 25. pp. 34-39. Disponível em: www.sentidos.com.br
- MEC/SECAD (2005) 'Projeto Escola que Protege'. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/secad_escproteje.pdf Acesso em 15/02/2008
- ONU (1989) Convenção dos Direitos das Crianças. Tradução: Save the Children Suécia. <http://www.scslat.org>
- ONU (2001) *It is our world too!*. Report on the lives of disabled children. UN General Assembly Special , report, I Session on Children, NY (ISBN 1 898037 46 9)
- ONU (2006) Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Organização das Nações Unidas. Ministério da Justiça. CORDE. Brasil. Disponível em: http://www.mj.gov.br/mpsicorde/arquivos/publicacao/714/Images/714_1.doc Acesso em 30/01/2008
- SCS (2001) *Disabled Children Rights-a practical guide*. Save the Children Suécia. 98pp. Disponível em www.scslat.org

- Save the Children Suécia (2002) Crianças com deficiência e o abuso sexual, estudo exploratório no Peru e Paraguai. Lima. Disponível em www.scslat.org
- Save the Children Suécia (2003) *Aprendendo sobre os direitos das crianças com deficiência, Guia de orientação à família, escola e comunidade*. Autora: Windyz B. Ferreira. Recife. Disponível em: <http://www.scslat.org/search/publipor.php?cod=101&lang=p>
- Save the Children (2003) Los Derechos de Los Niños con Discapacidad, Uma Guia Práctica, Lima, Peru. Disponível em www.scclat.org
- UNESCO (1993) *Normas Padrão sobre a Equalização de Oportunidades para as Pessoas com Deficiências*. Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência - SICORDE. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CORDE/> Acesso: 20/01/2008
- UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO-Ministry of Education and Science Spain. Fonte: websites
- Cartilha ‘Violência e Abuso Sexual’ Disponível em <http://www.criancascriativas.com.br/familiafortalecida/html/alb5pgs21a27.pdf> Acesso em 30/01/2008
- Cartilha ‘Mitos e Realidades sobre o Abuso Sexual contra Crianças com Deficiência.’ Disponível em: http://portam.mec.gov.br/seca/arquivos/pdf/guiaescolar_p051_059.pdf Acesso em 30/01/2008
- Wikipedia (a) - Social Invisibility Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Social_invisibility Acesso em 30/01/2008
- Wikipedia (b) – Social Network Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Social_network Acesso em 30/01/2008

EVALUAR LA CALIDAD DE LA RESPUESTA DE LA ESCUELA A LA DIVERSIDAD DE NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES*

Cynthia Duk Homad y Libe NarvarteEguiluz

1. ANTECEDENTES

La educación es considerada hoy un bien social de la mayor relevancia para el desarrollo de las personas y las naciones, al grado de ser reconocida universalmente como un derecho fundamental e inalienable del ser humano. Actualmente se sabe que la cantidad y la calidad de la educación recibida, determinan el grado de bienestar que obtienen las personas y el nivel de progreso que la sociedad en su conjunto alcanza. La distribución de las riquezas económicas y culturales, y la participación social y política de las personas depende hoy más que nunca de la calidad de la educación que reciban.

Las familias demandan una educación de calidad para sus integrantes más jóvenes, que les permitan incorporarse luego con éxito en la sociedad adulta. Ahí donde la escasez de recursos materiales y financieros es una característica que se hereda de una generación a otra, una educación de buena calidad muchas veces es vista como la única alternativa para romper el círculo de la pobreza.

Por su lado, las clases políticas y las instituciones públicas de los más diversos países del mundo se han propuesto hacer de la educación un medio para equiparar las desigualdades sociales, posibilitar el crecimiento económico y darle cohesión a la sociedad.

La responsabilidad asumida por el Estado en la generación de la oferta educacional, ha conducido en Chile a la universalización de la enseñanza básica, y recientemente la obligatoriedad de la enseñanza se ha extendido a la educación media. Sin embargo, el ejercicio del derecho a la educación por parte de las personas ha resultado ser desigual e inequitativo. El sistema escolar muchas veces discrimina, segrega y excluye a numerosos niños, niñas, jóvenes y adultos, ante la imposibilidad de responder a sus diversas características y necesidades educativas. Más aún, la calidad de la educación que reciben los grupos más vulnerables, es decir quienes más necesidades tienen en función de sus diferencias de origen, por lo general es de menor calidad.

Esta situación ha inspirado políticas públicas orientadas a elevar la calidad de la oferta educativa y reducir inequidades y las desigualdades educativas. Algunos ejemplos de tales esfuerzos son los programas de mejoramiento de la infraestructura escolar, el apoyo pedagógico a los establecimientos con bajos resultados o la integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales a los establecimientos comunes. Sin embargo, el impacto de las transformaciones producidas por las distintas iniciativas que conforman la reforma educacional no ha podido estimarse adecuadamente, principalmente por no existir los instrumentos necesarios para conocer y evaluar las respuestas educativas que ofrecen los establecimientos a las necesidades particulares de sus estudiantes.

* Este artículo fue publicado en la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Universidad Central de Chile, 2007 N° 1.

2. ANTECEDENTES DEL PROYECTO FONDEF

En este marco, el año 2005 Fundación HINENI en asociación con UNESCO, el Ministerio de Educación, la Universidad Católica de Villarrica, la Universidad Central y la empresa Sistemas Computacionales S y J., se adjudicó el Proyecto FONDEF: “Construcción de un Instrumento para Evaluar la Calidad de la Respuesta Educativa a los Alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales”, proyecto que se encuentra actualmente en ejecución.

Este proyecto contempla la **construcción de un modelo de evaluación de la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades de los estudiantes**, con particular énfasis en aquellos que requieren de especial atención y recursos adicionales para participar y aprender. El principal propósito que se desea alcanzar es aportar información relevante a las escuelas que les permita tomar decisiones de mejora con relación a la calidad y equidad de educación que ofrecen a sus estudiantes.

Como parte de los resultados del trabajo de investigación que se está llevando a cabo, el año 2008 se contará con un paquete tecnológico para la evaluación de la calidad de la respuesta educativa a la diversidad. Éste incluirá un modelo de análisis con indicadores validados y un conjunto de instrumentos y procedimientos de recogida de información, mediante procesos de evaluación externa con validación interna, sustentados en una plataforma informática de punta.

Además, considera una serie de dispositivos, tales como: informe institucional, materiales de apoyo y guía para la mejora, que ayuden a las escuelas a definir sus prioridades de cambio y, en consecuencia, sus propios planes de acción dentro de un proceso de mejoramiento continuo, a partir de los resultados de la evaluación en las tres áreas de análisis establecidas en el **Modelo Inclusiva**: Cultura escolar inclusiva; Gestión centrada en el aprendizaje y la colaboración; Prácticas educativas que responden a la diversidad.

Otro de los productos asociados al proyecto, consiste en el diseño y ejecución de un Programa de Formación de Evaluadores/asesores para la implementación efectiva de los procesos evaluativos y de apoyo a las escuelas con miras a avanzar hacia escuelas más inclusivas, que incrementen los niveles de participación y aprendizaje de todos los estudiantes. De esta forma, se contará con una base de evaluadores/asesores, del **Modelo Inclusiva**, quienes serán los responsables exclusivos de la promoción y de los servicios de evaluación en el sistema educacional del país.

Por último, el proyecto pretende alcanzar una fase precomercial de los productos/servicios, generando líneas de negocio con presencia en la zona norte, centro y sur del país, a través de la Universidad Católica de Villarrica, Universidad Central y Fundación HINENI.

En definitiva, el presente proyecto permitirá a las escuelas:

- Fortalecer sus capacidades para atender la diversidad del alumnado.
- Contar con información relevante para las decisiones de mejora de los procesos educativos.
- Revisar y minimizar las actitudes y prácticas que generan discriminación y exclusión.

A los responsables de las políticas educativas:

- Contar con información relevante para el fortalecimiento de las políticas de inclusión y equidad.

- Conocer la calidad de la respuesta de la escuela a alumnos con necesidades educativas especiales.
- Focalizar y utilizar de manera más eficiente los recursos adicionales para la atención de las necesidades educativas especiales.

3. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Como se ha señalado, uno de los ejes centrales del modelo de evaluación *Inclusiva* es la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad. A continuación se desarrolla una revisión exhaustiva del concepto de calidad desde distintos enfoques teóricos y perspectivas ideológicas.

3.1. Concepto de calidad

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española se entiende por calidad la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor” y es sinónimo de “buena calidad” y “superioridad o excelencia”.

Cuando se introduce el término “calidad” en el buscador google, las primeras páginas en aparecer están relacionadas con sistemas de gestión empresarial y sistemas de acreditación y certificación de la calidad. En este contexto, la palabra calidad se vincula a menudo con productos o servicios y ha pasado de ser un adjetivo (producto de calidad) a ser el concepto central de la cultura que rige los principios de gestión de las organizaciones.

En efecto, la evolución del concepto de calidad en este ámbito ha variado a lo largo de la historia. En las etapas más recientes, a partir de la segunda mitad del Siglo XX, el concepto calidad ha aparecido vinculado a las nociones de control de calidad, aseguramiento de la calidad y calidad total.

- El **control de calidad** tiene que ver con técnicas de inspección en producción para evitar la salida de bienes defectuosos.
- El **aseguramiento de la calidad** consiste en sistemas de procedimientos y organización para evitar que se produzcan bienes defectuosos; se pasa por lo tanto de técnicas de inspección a procedimientos organizacionales, a sistemas de calidad que incorporan la prevención y sirve para anticipar errores. Un ejemplo de sistemas de aseguramiento de la calidad son las primeras normas ISO, las cuales tuvieron por objetivo estandarizar los sistemas de calidad, constituir a nivel internacional un marco normativo de gestión y control de la calidad.
- No obstante, evoluciones más recientes muestran que no basta con que las mejoras se reduzcan al control de procesos, y se ha llegado al concepto de **calidad total**. El concepto de calidad total tiene implícita la noción de mejora continua orientada en la organización e involucramiento de todos sus miembros, y busca satisfacer tanto al cliente interno como externo.

En este marco, han surgido numerosas normas, modelos, sistemas de certificación y acreditación, la mayoría de los modelos de calidad más utilizados hoy en día siguen el enfoque de “calidad total” (EFQM, Norma ISO 9000 etc.)

El concepto de calidad es a menudo relacionado con visiones provenientes del mundo de la producción y gestión empresarial, y es a veces mirado con recelo desde algunos sectores del ámbito de la educación. En algunos espacios se habla de calidad como “concepto seductor” tras el cual “puede esconderse el peligro de dismantelar el sistema público de enseñanza, dejando el servicio educativo al arbitrio de la libre competencia” (Cano *et al.* 2002). Opiniones como esta a menudo son alimentadas por algunas tendencias que incluso en el ámbito de la educación ven la calidad como un asunto básicamente técnico. Esta visión es lo que Inés Aguerrondo menciona como “la ideología (curricular) de la eficiencia social (vinculada a la corriente de “tecnología educativa”) que entiende calidad de la educación como eficiencia y la eficiencia como rendimiento escolar.” (Cano *et al.* 2002)

En ámbito de la educación el concepto de calidad es también social e históricamente determinado, y se constituye también en patrón de control de la eficiencia del servicio para orientar las decisiones y procesos (Aguerrondo, 1993). La calidad y la evaluación son conceptos que se retroalimentan mutuamente para generar propuestas de mejora; pero estas propuestas no necesariamente pasan por usar modelos como el EFQM (Murillo en Cano, *et al.*). Según Raymond Bolam no se deben transferir mecánicamente las reglas del mercado a la escuela, sin que ello implique rechazar de antemano experiencias de gestión de empresas que pueden servir de inspiración a las escuelas. En este sentido, hay autores que sugieren que la cultura escolar ha de hacer de filtro de cualquiera de estas “transferencias” (Alvariño *et al.*, 2006).

Muchos autores defienden criterios de la lógica pedagógica frente a los criterios de la lógica económica para aproximarse al concepto de calidad en la educación. En este sentido, la mayoría de los autores destacan que:

- a. **El concepto de calidad en educación es histórico**, es decir, varía según el momento y el espacio, así como de un colectivo a otro.
- b. **El concepto de calidad es ideológico y político**, impregnado de valores que implican visiones ideológicas; no puede considerarse meramente una cuestión técnica.
- c. **La construcción del término calidad es multidimensional**, y depende de muchos factores.

3.1.1. El concepto de calidad en educación es histórico

Según Marchesi y Martín (1998) la preocupación por la calidad en educación emerge y se consolida en el contexto de los años noventa, debido a varios factores:

- Culmina la extensión de la educación a todos los sectores sociales en los países más desarrollados y por ello los esfuerzos se orientaron a la mejora del sistema.
- Las mayores demandas a la educación conducen a una mayor preocupación por su funcionamiento.
- La internacionalización de la economía y competencia entre países resalta la importancia de la formación como factor de desarrollo y progreso.
- Las dificultades económicas conducen a asociar calidad con mejor gestión de recursos.
- Las evaluaciones y comparaciones internacionales, centradas en resultados académicos, incrementan la preocupación de la opinión pública en los países con resultados bajo la media.

- La evidencia del abandono escolar, problemas de minorías étnicas y culturales, pobres resultados educativos de los alumnos provenientes de sectores desfavorecidos, lleva a reclamar una mayor calidad educativa para la solución de estos problemas.

Asimismo, bajo el concepto de calidad coexisten motivaciones, estrategias y finalidades diferentes. En el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005, cuyo énfasis es la calidad educativa, se mencionan diversas definiciones del concepto de calidad de la educación según diversas corrientes educativas. En este sentido, menciona las diferentes aproximaciones al concepto de calidad de la educación según lo que llama en el documento enfoques humanistas, conductistas, críticos, autóctonos y de educación para adultos:

1. En la corriente humanista los educandos ocupan una posición central en la construcción de significados. En este sentido, se estima que los programas educativos deben tener en cuenta las circunstancias y necesidades individuales de los alumnos. El constructivismo social da un paso más, y enfatiza que el aprendizaje no es resultado de una intervención individual sino que es un proceso de práctica social.
2. El enfoque conductista va en dirección opuesta a la humanista y se basa en la manipulación del comportamiento por medio de estímulos específicos. En enfoque conductista promueve la adopción de planes de estudios normalizados basados en objetivos prescritos y determinados independientemente del educando.
3. Los enfoques críticos, como los planteamientos de la “nueva sociología de la educación”, los “desescolarizadores” o enfoques provenientes de corrientes posmodernistas y feministas, ponen en duda que una educación universal conduzca automáticamente al desarrollo del potencial de los educandos, debido a las desigualdades que se dan en el acceso a la educación y a los resultados educativos. En este sentido los enfoques críticos asocian calidad al cambio social, al estímulo del análisis crítico y a una participación activa de los educandos en su aprendizaje.
4. Los enfoques autóctonos de educación, como los de Gandhi y Nyerere, pusieron en entredicho la educación de los colonizadores y enfatizaron la importancia de la pertinencia de la educación respecto a las circunstancias socioculturales del país y del educando. Los enfoques autóctonos sostienen que el contenido, los métodos pedagógicos y las evaluaciones han de ser elaborados en el plano local.
5. En los enfoques de educación de adultos se da especial importancia a la experiencia y la reflexión crítica, la posibilidad de aprovechar la experiencia y aprendizaje adquiridos para la acción y el cambio social.

Benno Sander, de la Agencia Interamericana para la cooperación y el Desarrollo afirma que la gestión de la educación tiene su propio cuerpo de conocimientos y prácticas sociales históricamente construidas. Al respecto, distingue cinco etapas, correspondientes a cinco enfoques conceptuales y analíticos diferentes: el enfoque jurídico durante el periodo colonial, enfoque tecnocrático del movimiento a inicios del siglo XX, el enfoque conductista de la escuela psicología de los años 30, el enfoque desarrollista de la posguerra y el enfoque sociológico de autores latinoamericanos (Sander, 2006).

Según Sander, los modelos históricos de gestión escolar se han definido en términos de administración para la eficiencia económica, eficacia pedagógica, efectividad política y relevancia

cultural. Sin embargo, el autor afirma que todos estos modelos deben respetar como condición previa los valores éticos establecidos en conjunto por la ciudadanía. En este sentido, Sander critica la administración tecnoburocrática de orientación positivista y funcionalista, a la que opone la teoría crítica de la educación y gestión educativa. Por ello, el autor afirma que es necesario rescatar la especificidad de la educación y de la calidad de la educación. Según Sander, la educación es una instancia de construcción y distribución de conocimiento socialmente válido y culturalmente relevante para la ciudadanía. En este sentido la calidad de la educación se puede valorar a partir de la articulación dialéctica entre las dimensiones siguientes: términos políticos y académicos; individuales y colectivos; libertad subjetiva e personal; equidad social y bien común. (Sander, 2006)

3.1.2. El concepto de calidad es ideológico y político

Las ideologías de la educación hacen referencia al conjunto de creencias y valores que sostienen una determinada visión sobre las funciones de la educación y sus relaciones con el conjunto de la sociedad. Estas ideologías educativas están vinculadas a diferentes concepciones sobre la sociedad, sobre aquello que constituye el progreso, el bienestar de los ciudadanos y ciudadanas, el papel de los servicios públicos y privados, así como los sistemas de gestión y control sobre ellos etc. Marchesi y Martín (1998) afirman que el concepto de calidad educativa está vinculado a visiones en torno a la función del servicio público y privado en educación, la elección del centro escolar, la evaluación del centro y de los alumnos, la información que se proporciona a la sociedad, la provisión y gestión de los recursos, el grado de descentralización del currículo, la participación de la comunidad educativa en las definiciones, el desarrollo profesional de los docentes; elementos todos ellos asociados a cuatro grandes vectores en torno a los cuales se definen las ideologías sobre la calidad de la educación: eficiencia, equidad, variedad y elección (Marchesi y Martín, 1998).

Marchesi diferencia tres ideologías principales de la educación: la liberal, la igualitarista y la pluralista (Marchesi y Martín 1998).

- La **ideología liberal** se sustenta en tres principios fundamentales: la competencia entre centros es buena y favorece una mejor oferta educativa; los padres deben recibir información sobre la eficiencia de los centros educativos basada principalmente en el rendimiento de los alumnos; el elemento fundamental de mejora de la calidad educativa es asegurar la libertad de elección de centro.
- La **ideología igualitarista** parte de la base que la educación obligatoria debe ser común a todos los alumnos para así asegurar la igualdad de oportunidades de todos, y para ello es necesario planificar y regular el sistema educativo a través de la intervención de los servicios públicos. Esta visión enfatiza la equidad y las funciones sociales de la educación obligatoria.
- La **ideología pluralista** se asimila a la igualitarista en la creencia es un bien público que debe asegurarse a todos los alumnos a través de la oferta pública, pero se distingue de su tendencia a la homogeneidad e incorpora a los centros una serie de características que contribuyen a la calidad de su funcionamiento: autonomía, variedad de proyectos y de oferta educativa, evaluación, información, organización y reconocimiento de las posibilidades de elección de centro por parte de los padres.

Cada una de estas miradas tiene una serie de consecuencias. Así, en el modelo liberal el criterio utilizado para determinar la calidad de los centros es los resultados académicos de los alumnos. Esto implica que los centros se centrarán en lograr las mejores notas posibles por parte de los

alumnos, lo cual, además de relegar otras finalidades fundamentales de la educación y olvidar la diversidad de ritmos de aprendizaje de los alumnos, puede también implicar la excusión por parte de los centros de aquellos alumnos que pudieran llegar a bajar el promedio de nota del centro. Asimismo, cabe destacar que la elección de centro ha sido muy cuestionada, ya que hay estudios que muestran que son más bien los centros los que refuerzan sus posibilidades de elección de alumnos, y no al revés.

Por otro lado, la ideología igualitarista en su afán por reforzar igualdad de los centro en la práctica, recelan a veces de descentralización, proyectos educativos propios de los centros o la libertad de elección de centros. En este sentido, si bien defiende un modelo de calidad que sea para todos los alumnos, tiene dificultades para integrar aspectos considerados motores de calidad, como son la autonomía de los centros, el compromiso de la comunidad educativa en la elaboración de un proyecto de centro, participación de los padres para elegir voluntariamente los centros o el valor de la información de evaluaciones internas y externas.

La ideología pluralista intenta buscar un equilibrio entre las demandas de mayor calidad, igualdad, variedad, eficacia y libertad. Para ello, aboga por que los centros definan rasgos específicos junto con iniciativas que eviten consecuencias no deseadas. Marchesi y Martín lo resumen de la siguiente manera:

Características de la ideología pluralista	
Rasgos	Énfasis
1. Descentralización administrativa	1. Formativa básica contextualizada.
2. Autonomía y variedad de la oferta. Proyectos propios.	2. Compensación a los centros y a los alumnos.
3. Organización y gestión.	3. Participación. Flexibilidad.
4. Desarrollo profesional de los profesores.	4. Colaboración
5. Evaluación interna y externa.	5. Evaluación del valor añadido en procesos y resultados.
6. Información a la comunidad educativa.	6. Información por los centros a la comunidad.
7. Integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.	7. Compromiso de todos los centros de una zona
8. Elección de centro limitada. Son los alumnos los que eligen el centro.	8. Criterios de admisión generales y objetivos, con prioridad a la zona de residencia.

FUENTE: Marchesi, A.; Martín, E. (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Alianza Editorial: Madrid, p. 38

3.1.3. La construcción del término calidad es multidimensional

Inés Aguerrondo distingue dos grandes dimensiones como principios vertebradores de la calidad de la educación para orientar decisiones para la transformación de la educación y poder “medirla” de alguna manera:

- Definiciones exógenas al sistema educativo: definiciones político ideológicas expresadas como fines y objetivos de la educación.
- Demandas específicas de la sociedad que surgen de las interrelaciones del sistema educativo con los sistemas político, cultural y económico.

Según Aguerrondo los principios vertebradores básicos se expresan en las definiciones político ideológicas; pero hay opciones técnico pedagógicas que a su vez modelan cómo se organiza el sistema educativo; éstas son las que expresan el compromiso concreto del aparato escolar para responder a las demandas de la sociedad.

Inés Aguerrondo agrupa las opciones técnico-pedagógicas en tres áreas:

- Eje epistemológico: definición del conocimiento, áreas disciplinarias y contenido.
- Eje pedagógico: características del sujeto de enseñanza, teoría del aprendizaje, rol docente, cómo se estructura la propuesta didáctica.
- Eje de la organización: estructura académica, la institución escolar, la conducción y supervisión del gobierno (Aguerrondo, 1993)

En este sentido, explicitar el concepto de calidad de la educación puede servir para:

- Tomar decisiones que se orienten a mejorar la calidad de un sistema educativo concreto.
- Realizar evaluaciones sobre una situación concreta que permita tomar decisiones para reorientar y ajustar procesos.
- Mejorar la calidad de un sistema concreto.

Para lograr orientar la acción, eso sí, no basta la mirada del investigador para “comprender la realidad” es necesario tener una mirada evaluativo y buscar incidir en la realidad, modificarla.

Lilia Toranzos (1996) menciona tres dimensiones vinculadas a la calidad de la educación: eficacia, relevancia y procesos:

- Eficacia corresponde a que los alumnos realmente aprendan lo que se supone que deben aprender, aquello que está establecido en los planes y programas curriculares, al cabo de determinados ciclos y niveles. La dimensión de eficacia enfatiza los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.
- Relevancia se refiere a que los contenidos respondan adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona (intelectual afectiva, moral y físicamente) y para desempeñarse en los distintos ámbitos de la sociedad (el político, el económico, el social). Esta dimensión se relaciona con los fines atribuidos a la acción educativa y su realización en los diseños y contenidos curriculares.
- La dimensión de procesos está vinculada a un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente convenientemente preparado, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas etc.

Toranzos, partiendo de la base de que es necesario no sólo que los niños asistan a clase, sino que incorporen los conocimientos necesarios para desempeñarse y participar en la sociedad, menciona la necesidad de establecer un sistema que, tras establecer la definición de cuáles son los conocimientos y capacidades cognitivas básicas que todo alumno debe desarrollar al cabo de ciertos ciclos de formación, tenga como eje la producción de información sobre el grado en que dichos aprendizajes han sido logrados. En este sentido, la autora considera la evaluación como instrumento estratégico para la retroalimentación de los sistemas educativos.

Los aspectos de la calidad definidos por la UNESCO se inspiran en las ideas básicas de la Convención sobre los Derechos del Niño. El Artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño, en su párrafo 1, establece que:

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
 - a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

La definición actual de calidad de la educación de la UNESCO atiende a tres principios: pertinencia, equidad en el acceso y los resultados, y necesidad de respetar los derechos de las personas; el principio de los derechos es de especial relevancia. Rosa Blanco (2006), aborda cada una de las dimensiones de calidad de la educación propuestas, y añade la dimensión de relevancia: estas dimensiones en conjunto definirían una educación de calidad.

- Respecto al **enfoque de derechos**, se indica que si bien la educación prepara para ejercer los derechos civiles, políticos, sociales y culturales, es necesario a su vez el reconocimiento y ejercicio de derechos como el derecho a la participación y a la no discriminación para hacer efectiva una educación de calidad.
- **Relevancia y pertinencia** son dos aspectos estrechamente vinculados entre sí. La educación es relevante cuando contribuye al desarrollo integral de las personas y les proporciona las competencias necesarias para participar plenamente en las diferentes áreas de la vida humana, afrontar las exigencias y desafío de la sociedad y desarrollar un proyecto de vida. La pertinencia implica que la educación es significativa para personas de distintos estratos sociales, culturas, capacidades o motivaciones. En este sentido, la calidad de la educación está vinculada tanto a los aprendizajes que contempla como a la posibilidad de dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado y a los contextos en los que se desarrolla.

Ambas dimensiones tienen que ver con los sentidos de la educación hoy en día, para lo que se proponen los cuatro pilares de aprendizaje de la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).

- La **equidad** es un factor fundamental de una educación de calidad: para UNESCO no hay calidad sin equidad. La educación de calidad implica asegurar la igualdad de oportunidades educativas en acceso, procesos y resultados, así como acceso a las tecnologías de información y comunicación.

Asimismo, se pone especial énfasis en la inclusión como enfoque para una educación de calidad para todos.

En consonancia con esta definición, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, está desarrollando un sistema de monitoreo de la calidad de la evaluación, dentro del marco de las metas de Educación Para Todos (EPT) y el Proyecto regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). El modelo de análisis del

mismo actualmente en desarrollo identifica cinco dimensiones de la calidad de la educación: pertinencia, relevancia, eficacia, eficiencia y equidad.

- La **pertinencia** es definida como la capacidad de ajuste de la oferta de los servicios de los sistemas educativos a las condiciones particulares de las personas y colectividades en sus correspondientes contextos culturalmente constituidos.
- La **relevancia** es entendida como el ajuste de la oferta de servicios por parte de los sistemas educativos a las necesidades del mundo actual tanto en términos de las competencias para la vida social, como del desarrollo individual, a efectos de actuar en el mundo como un sujeto libre y responsable.
- La **eficacia** se refiere a la capacidad de los sistemas educativos a efectos de lograr cumplir con sus objetivos y obligaciones y desempeñar sus funciones.
- La **eficiencia** es definida en relación al financiamiento destinado a la educación, la responsabilidad en el uso de éste y los modelos de recursos e institucional.
- La **equidad** se define como la capacidad del sistema educativo de asegurar universalmente el principio de igualdad de oportunidades con relación al derecho a la educación independientemente de las condiciones preexistentes.

(OREALC/UNESCO Santiago 2007^a y 2007^b)

Cabe distinguir entre las propuestas sobre calidad de la educación enfocada a los sistemas educativos (ámbito propio de la formulación y definición de políticas públicas) y la calidad desde una mirada más micro, centrada en las instituciones educativas (en particular las escuelas). Si bien ambos ámbitos están indudablemente conectados, y debieran representar un continuum coherente, es posible mirar a cada uno de manera específica.

3.2. Calidad de la educación desde una mirada centrada en la escuela

Hay numerosas investigaciones vinculadas a la calidad en educación desde una mirada centrada en la escuela, una mirada particularmente relevante a efectos de este estudio, ya que este proyecto se centra en la respuesta educativa de la escuela a las necesidades de los alumnos con NEE.

3.2.1. Estudios de eficacia escolar

Una de las corrientes en auge en este sentido es el de los estudios de eficacia escolar. El movimiento de eficacia escolar es un movimiento teórico práctico que nació en el mundo anglosajón. El movimiento de eficacia escolar pretende indagar en las causas que hacen que unas escuelas tengan mejores resultados que otras, poniendo énfasis en el estudio de los elementos que contribuyen a que los centros alcancen sus objetivos. Por ello, la eficacia escolar se vincula a procesos de cambio en las escuelas (Murillo, 2003)

Los estudios de eficacia escolar nacen en parte como la búsqueda de evidencias de la importancia de la escuela en los logros de los alumnos, como reacción al determinismo aparente reflejado por los informes de Coleman *et al.* (1966) y Jencks *et al.* (1972) en los que llegaban a la conclusión de que la influencia de la escuela en los resultados de los alumnos era básicamente nula (Fernandez y Gonzalez, 2006).

Por ello, los estudios de eficacia escolar se han encargado de dos grandes temas: cuánto influye la escuela en rendimiento de los alumnos y qué es lo que genera las diferencias entre escuelas, o qué es

lo que hace que unas escuelas tengan mayor influencia sobre el rendimiento de los estudiantes que otras (Murillo, 2003). En este sentido, los estudios de eficacia escolar han aportado evidencias sobre la importancia y la diferencia entre centros en relación al rendimiento de los alumnos, es decir, las escuelas pueden mejorar (y a veces empeorar) el rendimiento predecible de los alumnos a partir de sus condiciones socioculturales. La investigación sobre eficacia es además especialmente relevante para justificar la inclusión de indicadores de evaluación de centros (Fernandez y Gonzalez, 2006).

Javier Murillo afirma que, según las definiciones más recientes, una escuela eficaz sería *aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica* (Murillo, 2003c). Según esta definición, el concepto de eficacia escolar se alinea con tres conceptos clave:

- Principio de **equidad**, ya que una escuela sería eficaz sólo si favorece el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos.
- La idea de **valor añadido**, es decir, lo que la escuela aporta al rendimiento de sus alumnos más allá de su situación socioeconómica.
- El **desarrollo integral** de los alumnos.

En cuanto a los factores del centro y aula asociados con el desempeño de los alumnos, se cuenta con una gran cantidad de trabajos y perspectivas a nivel internacional. Según Murillo, de todos los estudios se puede afirmar que hay acuerdo en diez factores (Murillo, 2003 c, p.75):

1. Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo
2. Liderazgo educativo
3. Orientación hacia el aprendizaje
4. Clima escolar y de aula
5. Altas expectativas
6. Calidad del currículo
7. Organización del aula
8. Seguimiento de los alumnos/evaluación frecuente
9. Aprendizaje organizativo/desarrollo profesional
10. Participación e implicación de la comunidad educativa

En América Latina a veces la corriente de eficacia escolar ha sido difundida mediante la utilización de resultados ajenos a su realidad. Asimismo, en ocasiones se han utilizado aquellos datos que servían para justificar cierto tipo de políticas e intervenciones, y también se ha mezclado con resultados provenientes los estudios de productividad educativa, más ocupados de la “eficiencia escolar” (optimización de recursos) que de la eficacia escolar (factores de la escuela, aula, y contexto que favorecen que la escuela consiga sus objetivos educativos). Esta confusión ha llevado a que algunos sectores del ámbito educativo de la región rechacen el término de eficacia escolar (Murillo, 2003).

Sergio Martinic y Marcela Pardo han identificado una serie de investigaciones que han supuesto una contribución al conocimiento sobre la eficacia escolar en Chile. Estos estudios son los siguientes:

- Himmel, E. *et al.* (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Zárate, G. (1992). *Experiencias educacionales exitosas. Un análisis a base de testimonios*. Documento de trabajo N° 175. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Concha, C. (1996). *Escuelas efectivas en Chile. Estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad*. Tesis de Magíster en Educación con Mención en Administración Educacional. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, V. Bralic, S. y Strasser, K. (en prensa). *Diseño, implementación y evaluación de un modelo de desarrollo de efectividad escolar*. Proyecto Fondecyt N° 19980590. Santiago de Chile.

Este conjunto de estudios, a diferencia de lo que ocurre en Estados Unidos o Inglaterra, no pueden denominarse “movimiento de eficacia” ya que no se articulan entre sí a modo de línea de estudios coherente, los estudios no han retomado aportes ni han elaborado propuestas a partir de las deficiencias de estudios anteriores; y por otro lado tampoco han tenido efectos prácticos, es decir, no han trascendido el ámbito académico (Martinic y Pardo, 2003). No obstante, estas investigaciones junto con otras relacionadas, arrojan resultados sobre los factores que favorecen que una escuela sea eficaz, que Martinic y Pardo agrupan en tres áreas:

1. Gestión de la escuela
 - a. Sentido de misión
 - b. Existencia de normas
 - c. Estructura organizacional y sistema administrativo
 - i. Retroalimentación de la actividad académica
 - ii. Planificación de las actividades del curso por parte de cada profesor
 - iii. Responsabilidad por el desarrollo y resultados del propio curso
 - iv. Revisión y selección de contenidos curriculares
 - v. Identificación de necesidades extraacadémicas de los alumnos
 - vi. Capitalización de capacidades profesionales de los profesores
 - vii. Estabilidad del profesor
 - d. Clima escolar
2. Rol del director
 - a. Orientación hacia aspectos académicos sobre administrativos.
 - b. Liderazgo, capacidad de promover y mantener iniciativas de mejoramiento.
 - c. Expectativas respecto a las posibilidades académicas de los alumnos.
 - d. Formación sobre las materias educativas y académicas.

3. Características pedagógicas del profesor

- a. Expectativas del profesor respecto a las posibilidades académicas de los alumnos
- b. Metodología en las clases
 - i. Estructuración de ambientes de aprendizaje
 - ii. Relación con los alumnos en la sala
 - iii. Uso de recursos de enseñanza-aprendizaje
 - iv. Uso del tiempo
 - v. Uso de refuerzos positivos
- c. Inserción en la vida escolar, influencia en las diversas áreas del quehacer de la escuela

En este contexto, una pregunta pertinente, además de si las escuelas marcan alguna diferencia o por qué algunas escuelas y clases son más efectivas que otras, es si una escuela efectiva tiene un impacto positivo en todos sus alumnos (Stoll, en Ainscow, 1991). Si bien ya se ha dado respuesta a esta pregunta, al decir que el concepto de escuela eficaz contiene el principio de **equidad**, ya que una escuela sería eficaz sólo si favorece el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos, es interesante destacar la coincidencia entre elementos destacados por los estudios de eficacia escolar y aquellos señalados por estudios para el desarrollo de escuelas inclusivas.

Mel Ainscow en un trabajo realizado en 1991, antes incluso de que se realizara la Conferencia de Salamanca, la cual supuso un impulso importante a nivel internacional a favor de la inclusión, enfatiza que los estudios de eficacia escolar ha servido para mejorar la calidad de la educación de todos los estudiantes, así como que a la hora de evaluar la eficacia escolar se debiera atender a si la escuela atiende las necesidades de todos los estudiantes (Ainscow, 1991). Destaca también cómo el conocimiento adquirido a través de investigaciones de eficacia escolar se puede utilizar para desarrollar formas de enseñanza beneficiosas para todo el alumnado.

En este documento Ainscow compara una serie de rasgos destacados por Edmonds en relación a las escuelas efectivas, con una serie de rasgos levantados por investigaciones sobre proyectos desarrollar atención a las necesidades educativas en escuelas regulares. Las coincidencias son interesantes:

Edmonds, sobre escuelas efectivas	Ainscow y Muncey, sobre la atención a las NEE en escuelas regulares
1. Liderazgo y atención del director a la calidad de la instrucción.	1. Liderazgo efectivo de un profesor jefe comprometido con responder a las necesidades de todos los estudiantes.
2. Un foco profundo y ampliamente entendido en la instrucción.	2. Confianza del equipo de que pueden afrontar las necesidades individuales de los estudiantes.
3. Un clima ordenado y seguro conducente a la enseñanza y el aprendizaje.	3. Optimismo en que todos los estudiantes pueden tener éxito
4. Actitudes de los profesores que conllevan la expectativa de que todos los estudiantes pueden obtener un mínimo de dominio.	4. Medidas para el apoyo de miembros individuales del equipo.
5. El uso de medidas para el logro de los estudiantes sobre la base de evaluaciones programáticas.	5. Compromiso para proveer experiencias curriculares amplias y equilibradas a todos los niños y niñas.
	6. Procedimientos sistemáticos para monitorear y revisar el progreso.

FUENTE: Ainscow, M. (ed) (1991). *Effective Schools for all*. London: David Fulton Publishers Ltd.

Lo mismo hace Ainscow (1991) con las investigaciones y literatura acerca de la “enseñanza efectiva”, y lo compara con los datos obtenidos en la antes mencionada investigación sobre proyectos desarrollar atención a las necesidades educativas en escuelas regulares. Los resultados son los siguientes:

Síntesis de Porter y Brophy sobre rasgos de la enseñanza efectiva	Investigación de Ainscow y Muncey sobre la atención a las NEE en escuelas regulares
1. Son profesionales que tienen claro su papel instructivo.	1. Enfatizan la importancia del significado.
2. Conocen el contenido de su trabajo y las estrategias para enseñarlo.	2. Establecen tareas que son realistas y desafiantes.
3. Comunican a los estudiantes lo que se espera de ellos y por qué.	3. Se aseguran de que hay progresión en el trabajo de los niños.
4. Hacen un uso experto de los materiales instructivos existentes para dedicar mayor tiempo a prácticas que enriquecen y clarifican el contenido. Conocen a sus alumnos, adaptando la instrucción a sus necesidades y anticipando “ideas falsas o errores” en su conocimiento previo.	4. Proveen una variedad de experiencias de aprendizaje.
5. Enseñan a los estudiantes estrategias metacognitivas y les dan oportunidades para dominarlas.	5. Ofrecen a los estudiantes oportunidades de elección.
6. Tratan objetivos cognitivos más y menos elevados	6. Tienen altas expectativas.
7. Monitorean la comprensión de los estudiantes mediante una retroalimentación regular y apropiada	7. Crean un clima positivo.
8. Relacionan e integran los conocimientos de su área con otras áreas curriculares.	8. Proveen un enfoque consistente.
9. Aceptan la responsabilidad de los resultados de los estudiantes.	9. Reconocen los esfuerzos y logros de los alumnos.
10. Son reflexivos sobre su práctica.	10. Organizan los recursos para facilitar el aprendizaje.
	11. Animam a los estudiantes a trabajar de manera cooperativa.
	12. Monitorean el progreso y proveen una retroalimentación regular.

FUENTE: AINSCOW, M. (ed) (1991). *Effective Schools for all*. London: David Fulton Publishers Ltd.

En este sentido, los estudios desde hace más de una década ya parecen indicar que los docentes que responden a las necesidades educativas especiales de los alumnos en gran medida están usando estrategias que benefician a todos los alumnos, en definitiva, que los buenos docentes son aquellos que son capaces de dar respuesta a la diversidad del alumnado (Ainscow, 1991).

3.2.2. Escuelas efectivas en sectores de pobreza

Entre los trabajos orientados a identificar el conjunto de factores asociados al logro educativo destacan en Chile en los últimos años dos trabajos:

3.2.2.1. Universidad Alberto Hurtado, OREALC/UNESCO, UNICEF (2004). *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*. Santiago, UNESCO.

El punto de partida para este libro fue el Seminario “Escuelas exitosas en pobreza: Una tarea imposible”, que tuvo lugar en Santiago de Chile a iniciativa del Banco Interamericano de Desarrollo, con la colaboración de la Escuela de Educación de la Universidad Alberto Hurtado y el apoyo de la Oficina Regional de UNESCO para la Educación y la Oficina del área Argentina, Chile y Uruguay de UNICEF.

Este libro describe el caso de algunas escuelas que en condiciones de pobreza han obtenido buenos resultados educativos, tanto académicos como de integración y participación local. Las experiencias recogidas pertenecen a Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, México, Uruguay y Paraguay, países que viven reformas educativas de segunda generación, cuyo foco central se ha situado en la promoción de aprendizajes y ciudadanía.

Este trabajo busca demostrar que es posible educar con calidad aún bajo condiciones socioeconómicas desfavorables. Sin embargo, también subraya la importancia de la vigilancia crítica, el análisis de las dificultades y el manejo de la complejidad. Es un esfuerzo por sistematizar y crear conocimiento a partir de experiencias que se encuentran en marcha, y así abrir pistas para seguir en la dirección de una educación de calidad y más justa para todos. En este sentido, los relatores del seminario destacan los siguientes elementos como posibles pistas a seguir:

Javier Corvalán destaca:

1. Recuperación de la centralidad de la misión escolar, es decir, centrar la dinámica escolar en torno al aprendizaje de los niños.
2. El factor normativo, expresado en la figura central del director. Las experiencias muestran directores(as) que instalan una normativa clara y a partir de ella ejercen sus funciones y relaciones con los demás actores.
3. Importancia del valor subjetivo, de las “Utopías colectivas” que conectan a los actores de la comunidad escolar con los discursos macro (por ejemplo la reforma educativa) y sirven para desencadenar la acción colectiva.
4. Necesidad de establecer distinciones respecto a las escuelas analizadas, y a que se refieren los conceptos de “escuela exitosa”, “escuela efectiva” y “buena escuela” mencionados en el seminario. Según Corvalán, “escuela exitosa” tiene relación con el output o resultados. La noción de escuela efectiva parece integrar, al menos parcialmente, tanto resultados como procesos. “Buena escuela” parece asimilable a “escuela pertinente”, que incluye tanto los procesos como los resultados, pero no desde una lógica de estandarización, sino de acuerdo con la diversidad de los niños y sus familias.
5. No a la causalidad fácil: la caja negra sigue siendo negra; es decir, los estudios presentados no permiten establecer variables ni el grado en que cada una explica el resultado final

Gustavo Cuadra, menciona:

1. La dificultad para establecer qué es una escuela exitosa, lo que lleva a preguntarse sobre el concepto de calidad, equidad y qué son buenos resultados educativos. Los casos expuestos coinciden en que en una escuela exitosa deben existir aprendizajes suficientes y relevantes en todos los niños; fuerte énfasis en el desarrollo personal (autoestima); y formación de ciudadanía. Sin embargo esto también abre nuevas preguntas, como de qué tipo de ciudadanía estamos hablando.
2. Todas las escuelas han estado insertas en contextos favorables de reforma educativa. Por otro lado, se habla de la implementación de sistemas de medición que permiten contar con información confiable, disponible y periódica. Al respecto se menciona el mal uso de los resultados de estas mediciones, al establecerse rankings y hacer un mal uso político.
3. La escuela es la unidad esencial de intervención para el cambio educativo. En este sentido, la escuela es vista en términos sistémicos, como organización de aprendizaje, como escuelas que aprenden. Para lograrlo se mencionan estrategias distintas tales como:
 - a. Una mirada crítica de la organización escolar, contar con buenos diagnósticos, una buena autoevaluación.

- b. Establecer un proyecto propio con objetivos y metas claras, y centrado en resultados.
 - c. Disponer de un sistema de monitoreo y seguimiento permanente.
 - d. Liderazgo compartido, fuerte cooperación y trabajo en equipo.
 - e. Apoyo externo.
 - f. Trabajo con la comunidad, creación de capital social a través de la construcción de redes.
4. Centralidad del trabajo en el aula; “salones de clase efectivos”, que implica, entre otras cosas,
- i. Altas expectativas en todos: directores con profesores, profesores entre sí, profesores con sus alumnos.
 - ii. Efectividad del docente: prácticas pedagógicas dinámicas, alto dominio de las materias que imparte, capacidad de atender a la diversidad, capacidad para manejar distintos recursos didácticos.
 - iii. Planificación de las clases.
 - iv. Intercambio de experiencias entre profesor.

Asimismo, cabe mencionar los rasgos destacados por Dagmar Raczynski, en base a una síntesis elaborada por Gonzalo Muñoz sobre los resultados centrales del estudio. Se destaca que nunca un factor aislado logra buenos resultados de modo permanente, siempre es un conjunto de factores alineados a lo largo de la unidad educativa desde el nivel directivo hasta el aula y el alumno el que marca la diferencia. Según Raczynski las “claves de efectividad” que aparecen en estas experiencias no son muy diferentes a las que señala la literatura en la temática:

1. Coherencia entre el discurso y la práctica.
2. Expectativas altas y exigentes, que no creen en el determinismo social ni económico.
3. Liderazgo directivo y técnico, donde el punto de partida y de llegada es el aprendizaje de los alumnos.
4. Reglas claras y manejo explícito de la disciplina.
5. Prácticas pedagógicas en el aula, uso de una amplia gama de metodologías, que se entienden como medios al servicio del aprendizaje de los alumnos.
6. Alianza entre escuela y familia.

3.2.2.2. UNICEF (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza ¿quién dijo que no se puede?* Santiago: UNICEF

Este trabajo es resultado de un estudio cualitativo en profundidad que se realizó en 14 escuelas básicas con concentración de alumnos con bajo nivel socioeconómico con resultados educativos excepcionales, comparables a los de los mejores colegios pagados. La investigación se centró en

identificar los factores que intervenían en esos buenos resultados, es decir, aquellos factores que hacían de estas escuelas “escuelas efectivas”.

A continuación se sintetizan algunas de las claves detrás de estos buenos resultados de aprendizaje según este estudio (UNICEF, 2004):

1. Características de la gestión institucional y pedagógica
 - a. Cultura escolar positiva, compuesta de tres ejes principales: un fuerte capital simbólico, sentido identitario y ética del trabajo.
 - b. Objetivos superiores, claros y concretos.
 - c. Buenos líderes institucionales y pedagógicos.
 - d. No dejan nada al azar, pero al mismo tiempo entregan autonomía a los profesores.
 - e. Ponen énfasis en lograr el aprendizaje de todos, manejan la diversidad de los alumnos y los diferentes ritmos en que éstos aprenden.
 - f. Hay reglas claras y un manejo explícito de la disciplina.
 - g. Se buscan y aprovechan bien los recursos humanos.
 - h. Se aprovechan y gestionan el apoyo externo y los recursos materiales con que se cuenta.
 - i. El sostenedor posibilita un trabajo efectivo.
 - j. Se desarrollan acciones hacia padres y apoderados.
2. La enseñanza y las prácticas en el aula
 - a. Orientación hacia aprendizajes relevantes
 - b. Adquisición de aprendizajes significativos
 - c. Alta estructuración y anticipación de la situación de aprendizaje
 - d. Atención a la diversidad, diversas metodologías y recursos
 - e. Constante supervisión y retroalimentación de los alumnos
 - f. Uso intensivo del tiempo, ritmo sostenido.
 - g. Alto sentido del rigor y prácticas consistentes.
 - h. Buena relación profesor-alumno
 - i. Materiales didácticos con sentido formativo

En síntesis, estas escuelas llevan a cabo una gestión institucional basada en lo pedagógico donde el alumno y sus necesidades concretas están en la base del proceso de aprendizaje en el aula, lo que es incentivado y apoyado por la unidad educativa.

4. COMENTARIO FINAL. CALIDAD Y DIVERSIDAD

La literatura deja en evidencia que la realidad en muchas escuelas es que los alumnos son progresivamente más heterogéneos. La respuesta a esa diversidad es quizás uno de los retos más importantes que enfrentan en la actualidad las escuelas.

Tal y como indican Marchesi y Martín (1998) todos los enfoques de calidad de la enseñanza aceptan la necesidad de que el sistema educativo asegure la mejor educación posible para todos los alumnos. Algunas de las miradas, para ello, toman en cuenta la importancia del nivel socioeconómico previo de los alumnos a la hora de evaluar los resultados obtenidos. Sin embargo, es necesario adoptar un concepto de calidad que incorpore la atención preferente a los grupos de alumnos más vulnerables, sea por tener algún tipo de discapacidad física, psíquica o social o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorables. En este sentido hay que subrayar que no hay una educación de calidad sin equidad.

Asimismo, no hay equidad sin calidad. *“Proveer la oportunidad de recibir educación sin asumir la responsabilidad de los resultados educativos simplemente perpetua la inequidad de una manera más sutil. Para esta concepción es fundamental el principio de que los estándares de los resultados educativos deben ser defendidos para cada niño y niña”* (Wang, en Ainscow, 1991)

Mejorar la educación implica necesariamente mejorar los resultados educativos de todos los alumnos. En este sentido, *la equidad es el camino a la excelencia* (Skrtic, en Ainscow, 1991). En definitiva, el estado del conocimiento parece indicar que:

“podemos, donde quiera y cuando quiera queelijamos, enseñar con éxito a todos los niños y niñas cuya educación nos interese... El que lo hagamos o no finalmente depende de cómo nos sentimos sobre el hecho de que no lo hayamos hecho hasta el momento” (Edmonds, en Ainscow 1991)

Finalmente, es importante destacar que la atención a la diversidad en los últimos años, ha comenzado a ser reconocida por diversos autores, como un factor asociado a una educación de calidad y, por tanto, requiere que se considere dentro de los criterios o indicadores de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acebal, A. (2005). Aspectos a ser tenidos en cuenta en un plano de evaluación de la calidad educativa a nivel nacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado en Febrero, 10, 2006 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/827acebal.PDF>.
- Aguerrondo, Inés (1993). *La Calidad de la Educación: Ejes para su definición y evaluación*. Consultado en Febrero, 15, 2006 en <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- Ainscow, M. (ed.) (1991). *Effective Schools For All*, Londres: David Fulton Publishers.
- Alvarino, C., Arsola, S., Brunner, J., Recart, M., Vizcarra, R. (2000). *Gestión Escolar: un Estado del Arte de la Literatura*. Consultado en Enero, 26, 2006 en <http://www.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/alvarino/alvarino.pdf>
- Arrupe, O. (2003). La calidad educativa en el nivel de concreción. Un aporte desde otra mirada y otro lugar. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado en Febrero, 20, 2006 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/537Arrupe.PDF>.
- Asociación Canaria para la Calidad (2006). *Concepto de Calidad*. Consultado en Febrero, 16, 2006 en <http://www.quality-qacc.org/descargas/conceptocalidad.pdf>.
- Benno, S. (2006). *Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad*. Consultado en Febrero, 19, 2006 en <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20123-125/sand.htm>.
- Blanco, R. (2006). *Innovación educativa y calidad de la educación. Módulo I del Curso Taller sobre investigación y sistematización de innovaciones educativas 2005-2006*. Santiago: UNESCO.
- Candela, A. (1999). *Prácticas Discursivas en el Aula*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consultado en Marzo, 04, 2006 en <http://www.comie.org.mx/rmie/num8/8invest3.pdf>.

- Cano, E., Chavarria, X., Gimeno, X., Teixido, J. (2002). La calidad de la educación: los peligros de un discurso seductor. *VIII jornadas sobre Dirección Escolar del Forum de Catalunya*.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Estévez, B. (2001). Gerencia y Organización Escolar: Herramientas que Construyen la Eficacia Educativa. *Revista Espacio Abierto*. Consultado en Febrero, 11, 2006 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/122/12210403.pdf>.
- Fernández, M., González, A. (2006). Desarrollo y Situación Actual de los Estudios de Eficacia Escolar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Consultado en Enero, 22, 2006 en http://www.uv.es/relieve/v3n1/relievev3n1_3.htm.
- González, C. (s.d.). *Conceptos generales de calidad total*. Consultado en Febrero, 08, 2006 en <http://www.monografias.com/trabajos11/conge/conge.shtml>.
- González, J. (2004). La participación del profesorado en el control y gestión de los colegios de educación primaria. *Revista Complutense de Educación*. Consultado en Marzo, 06, 2006 en <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0404220453A.PDF>.
- Gutiérrez, G. (2002). La Búsqueda de la Calidad y de la Equidad en los Sistemas Educativos en la Región Latinoamericana. Un Análisis de Información. *Reduc*. Consultado en Enero, 17, 2006 en <http://www.reduce.cl>.
- Infocalidad (2006). *Glosario de Conceptos Clave*. Consultado en Febrero, 14, 2006 en http://www.infocalidad.net/gest_calidad_def/definicion.asp
- Marchesi, A., Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, M., Romero, M (1999). Calidad de la Educación e Integración de las Nuevas Tecnologías. *Revista Comunicar*. Consultado en Febrero, 03, 2006 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15801330.pdf>.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). Consultado en Marzo, 06, 2006 en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/maureira.pdf>.
- Mecklenburg, P. (2005). *La Gestión de la Calidad Educativa. Una mirada desde la Escuela*. Consultado en Marzo, 07, 2006 en <http://www.mecklenburg.cl/textos/escefectiva.pdf>.
- Messina, G., Sánchez, L. (2006). Evaluación de la calidad de la educación. Bibliografía de consulta. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado en Febrero, 21, 2006 en <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie10a05.htm>.
- Murillo, J. (2003a). Una Panorámica de la investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). Consultado en Marzo, 06, 2006 en <http://www.ice.deusto.es/renace/reice/vol1n1/murillo.pdf>
- Murillo, J. (2003b). *El movimiento de investigación de Eficacia Escolar*. Consultado en Marzo, 07, 2006 en <http://www.preal.org/GTEE/pdf/murillo2.pdf>.
- Murillo, J. (2003c). 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*, 1(2). Consultado en Marzo, 06, 2006 en <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>.
- Murillo, J. (coordinador) (2003d) *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello; Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consultado en Marzo, 06, 2006 en <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta21/21investTem2.pdf>

- Navarro, C., Vargas, G., Contreras, S., Benavente, J. (2004). Evaluación de los factores que influyen en el grado de satisfacción de los apoderados en una institución educacional. *Revista Theoria*. Consultado en Marzo, 06, 2006 en <http://omega.fdo-may.ubiobio.cl/th/v/v13/4.pdf>.
- Noriega, J (2003). *Calidad Educativa*. Consultado en Febrero, 04, 2006 en <http://www.monografias.com/trabajos24/calidad-educativa/calidad-educativa.shtml>.
- Ortiz, A. (2005). *¿Cómo lograr la calidad de la educación?* Consultado en Enero, 27, 2006 en <http://www.monografias.com/trabajos26/calidad-de-educacion/calidad-de-educacion.shtml>.
- Sánchez, E., Pesquero, E. (2000). La participación educativa: ¿cuestión de números o de calidad? *Revista Complutense de Educación*. Consultado en Marzo, 06, 2006 en <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0000120139A.PDF>.
- Sander, Benno. (2006). Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad. Consultado en Febrero, 19, 2006 en <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20123-125/sand.htm>.
- SIRI; OREALC/UNESCO (2005). *Estructura y Sentido del Índice de Calidad de los Sistemas Educativos de los Países de la Región*. Santiago.
- Toranzos, L. (1996). *El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa*. Consultado en Enero, 19, 2006 en <http://www.ince.mec.es/cumbre/d1-02.htm>.
- UNESCO (2005). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO/OREALC (2007 a) *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)* OREALC/UNESCO Santiago. Chile. Disponible en http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/documento_base_educacion_calidad_para_todos_asunto_derechos_humanos_ept_prelac_espanol.pdf
- UNESCO/OREALC (2007 b) *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC)* Orealc/UNESCO Santiago. Chile. Disponible en http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/documento_monitoreo_situacion_educativa_america_latina_caribe_ept_prelac_espanol.pdf
- UNICEF (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza ¿quién dijo que no se puede?* Santiago: UNICEF.

DAR LA VOZ EN LA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA. DEBATES SOBRE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN DESDE UN ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO

Teresa Susinos Rada y Ángeles Parrilla Latas

En este artículo pretendemos exponer algunas reflexiones e inquietudes que se derivan de las investigaciones sucesivas que venimos compartiendo desde la Universidad de Cantabria y la Universidad de Sevilla (Parrilla y Susinos, 2005; Parrilla y Susinos, investigación en desarrollo¹) y que tienen que ver con las posibilidades y los límites de los modelos biográfico-narrativos en el marco de una investigación que se reconoce como inclusiva. En particular, nuestras investigaciones se han centrado en el estudio de la exclusión escolar y social en jóvenes analizada ésta desde un enfoque biográfico-narrativo. De la experiencia obtenida durante el desarrollo de nuestro trabajo investigador, han ido surgiendo algunas certezas y algunas incertidumbres, muchas de las cuales no estaban tan claramente presentes en el origen del proceso, y sobre las que hemos ido avanzando a lo largo de este tiempo, a sabiendas de la provisionalidad del conocimiento que de aquí se ha ido generando. A nuestro parecer estos cuestionamientos tienen que ver con interrogantes que están en el corazón mismo de la investigación inclusiva y que de una forma u otra están presentes en muchos de nuestros debates.

1. PARA EMPEZAR, ALGUNAS REFLEXIONES RELATIVAS A LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EXCLUSIÓN Y LA INCLUSIÓN EN JÓVENES

Como hemos dicho, en las últimas investigaciones que hemos emprendido pretendíamos conocer cómo se ha ido construyendo la experiencia de la exclusión social y escolar para algunos chicos y chicas jóvenes² (entre 18 y 25 años) por medio de diferentes técnicas biográfico-narrativas. Intentábamos con ello reconocer los hitos y problemas que ellos mismos identifican en su curso vital como elementos determinantes y que en su opinión podrían explicar parte de las limitaciones para la participación social a las que se ven sometidos (para una explicación más exhaustiva del proyecto, ver Susinos, 2007).

Así pues, el concepto nuclear que concitó nuestro interés es el de *exclusión social* a cuyo estudio nos asomamos desde una perspectiva procesual, analizando la exclusión como un fenómeno construido a lo largo del tiempo y susceptible de ser narrado por los protagonistas del mismo. Por tanto, nos ha interesado en todo momento destacar que la exclusión se construye socialmente, que consiste en la denegación para algunas personas al acceso y disfrute de determinados derechos de ciudadanía (Tezanos, 2001) y que desde el punto de vista subjetivo limita las condiciones de posibilidad en que tiene lugar la formación de la propia identidad. Es justamente esta subjetividad construida y los diferentes hitos en dicha construcción lo que pretendemos conocer de boca de los

¹ La primera de las investigaciones estaba centrada exclusivamente en una muestra de chicas

² Queremos hacer aquí referencia expresa a otros estudios que abordan también la exclusión social en jóvenes tras la escolaridad obligatoria por la sintonía argumental que nos une en el análisis de dicho fenómeno, tales como Martínez, 2004 y González, 2006.

propios protagonistas. En nuestro trabajo esto es lo que denominamos el estudio de las *barreras sociales* (Zarb, 1997), que señalan metafóricamente aquellos obstáculos o impedimentos que las personas encuentran a lo largo de su vida, que les impiden la plena participación social y que finalmente “discapacitan”, excluyen o segregan a dichos individuos y/o colectivos. La exclusión social es aquí entendida como “opresión” en el sentido amplio, complejo y polimórfico que defiende Young (2000), y que hemos ejemplificado con el caso de las mujeres con discapacidad en otra parte (Susinos, 2006).

Sin embargo, la propia idea de exclusión social que tomamos como punto de partida para nuestros trabajos ha necesitado ser problematizada a lo largo de nuestra investigación en dos sentidos. En primer lugar, porque hemos comprendido y comprobado en el análisis de los discursos de los jóvenes la necesidad de adoptar una mirada simultánea sobre los procesos de exclusión y sobre los de inclusión. En el análisis de las biografías narradas por los jóvenes participantes encontramos que las oportunidades incluyentes y participativas se entrelazan con otras excluyentes, generando procesos interactivos complejos de mayor o menor intensidad. En todo caso no es la presencia en una determinada comunidad o situación social de marcado carácter excluyente la que determina la situación, el riesgo, vulnerabilidad o exclusión de la persona, sino los procesos articulados para afrontar esa situación (Subirats, Carmona y Brugué, 2005; Escudero, 2004; Parrilla, 2007).

Esta constatación nos lleva a plantear el estudio de la exclusión desde acercamientos que tratan de captar su construcción dinámica e interactiva utilizando técnicas y procedimientos de recogida de información que nos acercan a las distintas dimensiones y ámbitos (familiar, escolar, laboral, etc.) en que transcurre la vida de los jóvenes. Pero no es suficiente el análisis de las causas que podrían favorecer la exclusión, ni incluso el estudio de episodios puntuales sobre determinadas situaciones excluyentes. Por eso, recurrimos también y de forma complementaria al análisis longitudinal y sincrónico de las barreras y ayudas que nos ofrecen las historias de vida, para acercarnos a la complejidad con que se entretejen los procesos de exclusión social y educativa.

La segunda reflexión que viene a matizar nuestro concepto original de exclusión social tiene que ver con la necesidad de equilibrar en nuestra aproximación al fenómeno la consideración del impacto que sobre las personas tienen las estructuras sociales y la necesidad de reconocer la capacidad de los individuos de resistir a esos discursos dominantes. Tal y como apuntábamos en nuestro punto de partida, la exclusión social puede entenderse como irremediamente impuesta a los jóvenes por medio de las que habíamos denominado barreras para la participación, pero esta posición deja muy poco espacio para apreciar cómo se produce la construcción de subjetividades que se “escapan”, que se apartan de esta posición de exclusión previsible dadas sus condiciones biográficas. La confirmación en las biografías de algunos jóvenes de este fenómeno de resistencia nos ha llevado a considerar insuficientes los supuestos de la reproducción (más acordes con las Teorías de la Socialización) para explicar cómo se produce la formación de identidades en condiciones sociales adversas. Así, junto a estos argumentos hemos tenido en cuenta las teorías de la resistencia que nos permiten reconocer y explicar la capacidad individual de resistir, de reaccionar a las condiciones socialmente impuestas y a los discursos hegemónicos. Esta posición nos ha permitido una comprensión más compleja del fenómeno que coincide con parte del debate teórico que se ha mantenido desde los Estudios de Género en el estudio de cómo se produce la formación de la identidad de género desde un enfoque más postestructural (Connell, 2005; Davies, 2003; Francis, 1999). Igualmente, desde los estudios de Discapacidad autores como Gabel y Peters (2004) han defendido con similares argumentos la que denominan la Teoría de la Resistencia, que en este caso explicaría cómo algunas personas con

discapacidad resisten a los discursos dominantes del estigma, a la exclusión política y social y al poder de los expertos en la vida de las personas con discapacidad.

Por otra parte, nuestro estudio toma como punto de partida una idea amplia, comprensiva de la exclusión social (tal y como explicaremos más adelante), de forma que incluye entre los participantes a jóvenes pertenecientes a colectivos étnico-culturales minoritarios, personas con discapacidad y a grupos económico-sociales desfavorecidos.

Todos estos chicos y chicas (en un número total superior a 60) han compartido con nosotros una amplia y detallada información biográfica derivada del uso de distintas técnicas biográfico-narrativas que se complementan unas a otras como instrumentos que estimulan el recuerdo narrado. Las técnicas utilizadas han sido (por este orden): autopresentación, entrevista biográfica, entrevista focalizada, análisis de una foto y biograma. La *autopresentación* es una pequeña descripción que el entrevistado hace de sí mismo. Debe entenderse como una toma de partido, una opción personal que pretende ofrecer una visión general y coherente de sí mismo ante los demás. La *entrevista biográfica* es una estrategia que nos permite reflexionar y recordar la trayectoria vital de una persona. Es una entrevista amplia, en la que en un marco relajado de comunicación el entrevistado va recordando diferentes aspectos de su biografía (personal, escolar, familiar, amorosa etc.) a partir de núcleos temáticos (trayectoria escolar, relaciones sociales, acceso al empleo, vida familiar actual, vida familiar futura etc.) que le propone el entrevistador. La *entrevista focalizada* es la continuación de la técnica anterior. En ella se vuelve a conversar sobre determinados aspectos o episodios que, una vez revisada a fondo la técnica anterior, merecen mayor atención. Proporciona, como señala Flick (2007) un tipo de conocimiento específico que es complementario al conocimiento más genérico obtenido en las entrevistas biográficas. Este autor lo denomina conocimiento episódico, siendo este un conocimiento de carácter argumentativo y explicativo, al estar vinculado a circunstancias concretas (el tiempo, espacio, personas, eventos, situaciones o vínculos) en torno a un episodio en cuestión. El *análisis de la foto* es otra técnica que hemos utilizado porque ofrece una imagen restringida, pero muy poderosa de situaciones, personas y momentos significativos en la vida de los jóvenes (Loizos, 2007). Con esta técnica el diálogo se establece a partir de una foto que el mismo entrevistado elige por su especial significado en su vida y a partir de la misma se indagan los diferentes acontecimientos y circunstancias que rodearon a esa imagen. Por último, el *biograma* recoge un conjunto de acontecimientos y su cronología que son considerados especialmente significativos para comprender la vida de esa persona. Es una estructura gráfica que recoge los espacios y tiempos que, desde la perspectiva actual del entrevistado, han ido configurando su vida con la valoración actual de cada uno de ellos³.

A partir de toda la información biográfica que es proporcionada por cada uno de los participantes mediante este abanico de técnicas hemos realizado dos tipos de análisis uno individual, a modo de historia de vida o informe personal y otro análisis comparativo o general. Este segundo se ha realizado en función de varios vectores de análisis que tienen que ver con los tipos de *barreras* y *ayudas* previamente identificadas y codificadas en cada uno de los casos (escolares, laborales, personales, comunitarias, etc); análisis en función del grupo o colectivo de procedencia, análisis diferencial de cada una de las técnicas biográficas utilizadas, etc.⁴

³ Para profundizar en estas técnicas consúltese Domingo y Fernández (1999); Bolívar, Domingo y Fernández (2001) y Bauer y Gaskell (2007).

⁴ Algunos de los resultados parciales de estas investigaciones se han publicado en: Susinos y Parrilla, 2004; Parrilla, 2005; Calvo y Susinos, 2005, 2006; Susinos y Calvo, 2006; Moriña, 2007; Gallego y Moriña, 2007.

2. ¿CÓMO CONSEGUIR QUE LA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA TRASCIENDA EL ÁMBITO DE LA DISCAPACIDAD? DEBATES SOBRE LA IGUALDAD Y LA DIFERENCIA EN EL ESTUDIO DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Como se sabe, el modelo inclusivo tiene su origen en los argumentos y las propuestas formuladas por los teóricos de la discapacidad, si bien, hoy todo el mundo afirma que sus intenciones y propuestas no están restringidas a los grupos de personas con discapacidad, si no que se predicán de todos los colectivos o individuos para quienes la participación y el sentido de pertenencia en las distintas instituciones sociales se ha visto limitado o suspendido (Echeita, 2006; Arnáiz, 2003). A pesar de ello, encontramos que los discursos sobre la inclusión no siempre han sido capaces de desligarse de su origen y asumir una perspectiva más “inclusiva”, que abrace los intereses y reivindicaciones de todos los individuos o colectivos socialmente marginados y que por tanto reúna las tradiciones de la investigación en los diferentes ámbitos de la sociología y la pedagogía de la diferencia. En nuestra opinión, este es un paso sobre el que aún tenemos que hacer un esfuerzo, a sabiendas de que este avance no será fácil porque las tradiciones académicas que han determinado cómo se construye el saber y cómo se parcela el conocimiento nos conducen a mantener visiones parciales, segmentadas y especializadas de lo social. Así, encontramos que las distintas disciplinas tradicionalmente han venido ofreciendo discursos propios e independientes sobre el fenómeno de la exclusión social. En particular, hasta hoy, los intentos de construcción conjunta se han centrado en el grupo que Slee (1997) identifica como: “clase, cultura y género” como ámbitos suficientes para explicar y abordar el tema de las exclusiones de la escuela (dejando al margen la discapacidad), lo cual ha sido fuertemente criticado por autores como Oliver quien ha denunciado la pertinaz ausencia de la discapacidad en el discurso de la sociología.

Esta preocupación estaba claramente presente en el diseño de nuestra investigación, ante lo cual decidimos apostar por indagar en el territorio de lo común y compartido o, tal y como afirmaba Slee (1997), por reconocer la necesidad de que la investigación contribuya a ir construyendo un nuevo marco teórico que indague las conexiones epistemológicas y metodológicas en la construcción de identidades de colectivos en situación de desigualdad y riesgo de exclusión por razones culturales, de género, sociales y de discapacidad (en la escuela, en la sociedad, en la política educativa, etc.). Por ello, tal y como hemos dicho, la muestra de jóvenes de nuestro trabajo estaba constituida por chicos y chicas de grupos sociales, económicos y culturales desfavorecidos y también por jóvenes con discapacidad con el fin de enfatizar esta misma posición. Sin embargo, esta opción no nos lleva en modo alguno a ignorar o despreciar las diferencias entre los grupos y entre las personas participantes y en este punto nos encontramos con la dificultad derivada de cómo podemos mantener el equilibrio entre los argumentos de la igualdad y los argumentos de la diferencia sin traicionar a unos o a otros. Probablemente esta tensión no pueda ser resuelta más que en la comprensión de que ambas perspectivas se necesitan, siempre y cuando se produzca un reconocimiento mutuo. Como decimos, el diseño de la investigación está comprometido con la indagación de los elementos comunes que comparten todos los colectivos que podemos considerar excluidos, pero por otra parte, como veremos después, la propia metodología narrativa nos permite rescatar, reconocer y poner en valor la experiencia individual y las particularidades biográficas de cada caso.

Este intento de abordar la exclusión social bajo una definición tan amplia nos obliga a saber combinar con acierto las aportaciones de diversos campos del saber dentro de lo social que ahora necesitan entenderse y buscar algunos puntos de encuentro. Así, lo que sabemos sobre la construcción social de la desigualdad desde los estudios de género, los estudios sobre discapacidad, los estudios sobre grupos étnicos, religiosos o culturales minoritarios, etc. tiene sin duda confluencias que hay que

rescatar para esta finalidad común, pese a que no es esta nuestra tradición académica más corriente. Pero, no podemos olvidar, como asegura Morin (2003), que la prevalencia de las disciplinas académicas tradicionales en la investigación tiene efectos sobre el mismo conocimiento, el cual queda falseado e incompleto. El conocimiento disciplinar especializado nos impide unir, situar una información en su contexto natural y con ello perdemos la capacidad de globalizar, de apreciar los conocimientos como parte de un conjunto más amplio, cuando las condiciones de todo conocimiento pertinente son justamente la contextualización y la globalización.

Por otra parte, según este autor, este mismo modo de proceder también destruye la solidaridad y la responsabilidad porque el modo compartimentado y parcelado en que viven los especialistas y técnicos expertos (pero también las administraciones y burocracias) hacen que se pierda de vista el conjunto, haciendo que nuestra responsabilidad recaiga únicamente sobre grupos concretos o colectivos previamente parcelados, ignorando o despreciando las necesidades de los demás colectivos y reafirmando sus diferencias.

3. DILEMAS NO RESUELTOS SOBRE LA PARTICIPACIÓN Y EL PROTAGONISMO EN LA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA

En este punto se debaten numerosos asuntos entremezclados que en el fondo cuestionan los sistemas tradicionales de jerarquía en la producción del conocimiento y se preguntan sobre dónde se originan y gestionan los discursos válidos y con reconocimiento, esto es, quién puede hablar, quién puede investigar, quién sabe.

Descubrimos aquí la necesidad de avanzar en el análisis de la exclusión, no tanto desde la posición más extendida que nace del análisis que realizan los profesionales (políticos, médicos, psicólogos, profesores, cuidadores, trabajadores sociales, etc), sino más bien desde una posición más democrática en la que nos preguntemos cómo podemos ampliar la presencia y la participación de las personas que habitualmente no tienen voz propia en nuestra investigación.

No es esta una cuestión decorativa o sin importancia puesto que ya sabemos, tal y como afirmaba Foucault, que no se puede separar el conocimiento y el poder porque las mismas estructuras que mantienen uno mantienen el otro. Por eso, tiene mucho sentido recordar aquí las palabras de Mike Oliver cuando afirmaba:

“En mi propia carrera como investigador soy consciente de que he pasado de ver la investigación como un intento por investigar el mundo a ver la investigación como una acción implicada en producir el mundo” (Oliver, 2002)

Como hemos dicho, una inquietud fundamental en nuestra investigación era cómo “dar la voz” a los jóvenes. Esta idea de conseguir una presencia más real, más genuina de los participantes en los procesos de investigación se conoce en el ámbito de la discapacidad como Modelo participativo o emancipatorio, pero tiene muchos elementos en común con los argumentos que se han mantenido por ejemplo desde los Estudios de Género y en general con reivindicaciones de los colectivos que no se han visto representados en la investigación social tradicional.

Oliver (1992⁵) describió este modelo de investigación, desde la sociología de la discapacidad, oponiéndolo a los modelos utilizados hasta el momento conocidos como *positivista e interpretativo*. Argumentaba entonces que:

“Las personas con discapacidad han empezado a ver la investigación como una violación de su experiencia, como algo irrelevante para sus necesidades y como un fracaso para la mejora de sus circunstancias de vida materiales y para su calidad de vida” (Oliver, 1992).

Esto hace que la investigación emancipatoria se plantee como una alternativa radical a la investigación positivista clásica y se encuentre comprometida con el cambio social, con la mejora de las condiciones de vida de las personas con discapacidad y con el “empowerment”. Así, la investigación debe guiarse hacia la finalidad de la emancipación, es decir, debe contribuir a cambiar el mundo más que a describirlo.

Tal y como fue definido por Mercer (2002) y Barnes (2001), este modelo se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Rechazo del modelo individual de discapacidad y aceptación del modelo social
- Negación de la neutralidad y objetividad del investigador. Defensa de un modelo partidario (*partisan*) de investigación con la finalidad de facilitar las luchas políticas de las personas con discapacidad.
- Cuestionamiento del modelo de relación jerárquico tradicional entre investigador e investigado.
- Pluralidad metodológica
- Resultados prácticos

Para nosotras, se trataba en definitiva de reconocer y poner en valor la experiencia y los testimonios de quienes habitualmente han permanecido al margen de la investigación de forma que aumente su protagonismo en la definición de los problemas que merecen la pena ser investigados, en la narración que se hace de su propia historia, en el formato que adopta dicha investigación y, como consecuencia, en las políticas que se emprenden a partir de todo ello. Es este un paso necesario para romper con la tradición investigadora que se viene desarrollando en la que el discurso y los intereses del investigador domina sobre el del colectivo objeto de la investigación, con lo cual, tal y como se ha denunciado por ejemplo desde los estudios de género, se universaliza la experiencia masculina y se omite o distorsiona la experiencia femenina (Marshall y Young, 2006; Fonow y Cook, 2005) y, de la misma forma, en los Estudios de Discapacidad la voz de las personas con discapacidad queda silenciada por el discurso omnipresente de los expertos, hasta el punto de que, como se ha dicho, la historia de la discapacidad no es propiamente la historia de las personas con discapacidad, sino de las representaciones que elaboramos sobre ellas.

Todo ello nos ha llevado a plantearnos la necesidad (aún no resuelta para nosotras) de reflexionar y matizar sobre qué significa “participar” y como ello podría conseguirse en cada una de las fases de la investigación. Así, se ha argumentado que hay preguntas de gran relevancia para la vida de algunas personas que se pierden y se desconsideran en los modelos más clásicos de investigación,

⁵ Este artículo es la contribución probablemente más influyente y más citada para establecer las bases del nuevo paradigma de la investigación emancipatoria sobre discapacidad (Mercer, 2002, p.232).

que no abordan las necesidades reales de los sujetos. En otros casos para conseguir una mayor relevancia de lo que se investiga es preciso reenfocar o redefinir algo que se ha considerado un problema. Esto no siempre es fácil porque requiere de nosotros el ejercicio mental de dudar de lo que “desde siempre” hemos tenido por cierto, retar al sentido común y poner en cuestión lo que damos por verdadero sin más.

Otro ejemplo sobre cómo aumentar la participación ha sido apuntado por Barnes y Mercer (1997) quienes han hecho notar cómo un elemento fundamental es la propia difusión de los resultados de la investigación. Esta es una fase que habitualmente se desatiende y, sin embargo, no es indiferente en absoluto cómo se lleva a cabo. Sin duda, al otorgarle la relevancia que merece a esta fase estamos cumpliendo con el cometido de devolver adecuadamente la información obtenida a lo largo del estudio. Para ello esta información tendrá que adoptar formatos accesibles en cuanto al contenido y a la forma, tendría que revertir en los propios investigados y, además, ampliarse a otras audiencias no habituales y por mecanismos menos convencionales, además de aquellas a las que acostumbramos a enviar nuestros informes de investigación.

La idea y el alcance de la participación podría ser por último, revisada si se analiza desde una perspectiva más amplia como la que venimos defendiendo, que nos llevaría a incrementar la intensidad y las modalidades de participación de los jóvenes. De las narraciones y relatos de sus vidas se podría pasar a otras acciones más específicas dirigidas a potenciar una mayor incorporación de los participantes en todas las etapas del proceso de investigación. Los ejemplos de la llamada Investigación Participativa en América Latina (Latapí, 1998) muy desarrollados en sectores y con poblaciones vulnerables socialmente podrían servir para explicar esta cuestión, que en nuestro caso se ha resuelto inclinando la balanza hacia la participación dentro del marco narrativo a través del propio autoanálisis que supone la investigación biográfico narrativa.

Por último, “dar la voz” es en sí misma una iniciativa inclusiva prometedora, no sólo en la investigación, sino también como elemento de innovación en las instituciones, tal y como viene demostrando Jean Rudduck (2006, 2007) en sus investigaciones sobre cómo aumentar la participación del alumnado en todos los aspectos de la vida escolar. Para esta autora, el aumento de la participación estudiantil reta a la seguridad que proporcionan las formas tradicionales de poder entre profesores y alumnos y nos obliga a redefinir las fronteras de lo posible. Los beneficios de una iniciativa como esta sólo son posibles cuando el profesorado aprende a “mirar” a los estudiantes con otros ojos, a admitir que hay ámbitos que ahora están vetados a los alumnos que sin embargo pueden ser objeto de consulta y a proponer consultas que sean verdaderamente inclusivas, esto es que representen las voces de todos los alumnos. En la misma línea los trabajos de Sheehy, Nind, Rix y Simmons (2005) proponen la entrada de nuevas voces y relaciones en el estudio de procesos complejos y sociales, como el que nos ocupa. Estos autores ofrecen ejemplos de proyectos de investigación en los que a través de sus voces, alumnos con discapacidad (Alderson, 2005), padres (Wolfendale, 2005) o profesores se implican activamente en el proceso de investigación.

4. LA METODOLOGÍA BIOGRÁFICO-NARRATIVA O CÓMO ENSAYAR METODOLOGÍAS DIRIGIDAS A LA COMPRENSIÓN PROFUNDA DE LOS FENÓMENOS Y EN LAS QUE EXISTA UN AUTÉNTICO RECONOCIMIENTO Y UN MAYOR PROTAGONISMO DE LOS “INVESTIGADOS”

Sin duda, otro gran asunto sobre el que puede debatirse aquí tiene que ver con los modelos metodológicos que elegimos en nuestras investigaciones. Muchas son las razones que nos han llevado a elegir metodologías dentro del mundo cualitativo, pero en este caso, entendemos que estas metodologías son un vehículo privilegiado para “dar voz” a los jóvenes, para enfatizar su propia experiencia y para proponer nuevas vías de acceso al conocimiento de lo social más allá de los métodos tradicionales de investigación (De Vault, 1999). La recuperación del punto de vista privado, el énfasis en lo particular y en la dimensión más emotiva de la experiencia humana encuentran un cauce privilegiado de expresión en metodologías como estas (y en especial las narrativas) y, por otra parte, tal y como han explicado Fine *et al.* (2000) las decisiones metodológicas no son irrelevantes o inocuas sino que tienen una enorme centralidad en los procesos de indagación si tenemos en cuenta que, lejos de ser estrategias pasivas, sólo a través de determinadas metodologías es posible revelar, producir o posibilitar distintos tipos de identidades.

Las metodologías narrativas han sido muy utilizadas desde la antropología, los estudios etnográficos y ciertas corrientes de la sociología (Bertaux, 2005; Subirats, 2005) y también, aunque con mucha menor frecuencia, en el ámbito educativo (Bolívar *et al.* 2001) y en particular en el mundo de la discapacidad (Booth y Booth, 1997; Armstrong, 2003). La investigación narrativa también está muy ligada al desarrollo de los estudios de género (Birbaumer *et al.*, 2007; Labrecque, 1998 ; Bjerrum y Rudberg, 2000; Britton y Baxter, 1999; Burns y Walter, 2007) y a los estudios de enfoque postestructural que se centran más bien en rescatar las micro-narrativas y la multiplicidad de discursos más que las verdades únicas y totales, lo cual permite representar mejor la idea de desorden, de flujo o de apertura que según los autores de esta corriente caracterizan a los fenómenos sociales.

Como metodología aplicada al estudio de la exclusión, confirmamos con Barton y Oliver (1997) que comprender la exclusión plantea la necesidad de analizar no sólo el proceso de construcción de la misma (los mecanismos y las formas que conducen a ella, los participantes en ese proceso, las relaciones entre estos y los excluidos), sino también la dimensión personal y subjetiva (la vivencia misma de la exclusión, la interpretación, opiniones y perspectivas que de su propia situación tienen las personas en situación de exclusión). En particular, defiende Barton que existe en el momento presente una urgente necesidad de aumentar el reconocimiento y la comprensión de las personas con discapacidad a través de sistemas que practiquen el “arte de escuchar” sus voces (Barton, 2005:325). Entendemos que nuestras investigaciones suponen una aportación en esta línea que propone Barton al propiciar una mirada sobre los procesos de construcción de la exclusión desde “dentro”, desde la propia narración de la experiencia vital.

Esencialmente, este modelo metodológico se basa en la idea de que los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de los otros en forma de relato y que las estructuras narrativas permiten dar sentido a su propio mundo y les permiten construir su propio yo (Bolívar *et al.* 2001; Britton y Baxter, 1999). Así pues, a través de los relatos nuestras acciones y las de los otros son entendidas como textos a interpretar que dan significado a nuestras vivencias y el lenguaje es el que permite la construcción de significado de nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. Esto significa que el modo en que los individuos cuentan su historia (lo que destacan y omiten, su posición

como protagonistas o víctimas, etc.) moldea lo que pueden declarar de su propias vidas. De hecho, el mismo Bruner afirmó que *“los momentos cruciales en una vida no son provocados por hechos reales sino por las revisiones efectuadas en el relato que uno ha estado usando para contar sobre la vida y el yo”* (Bruner y Weiser, 1995:177-178).

En nuestro caso particular, dentro del amplio abanico de métodos basados en la narración (biografías, autobiografías, historia oral,...), las investigaciones que hemos llevado a cabo se sitúan dentro del ámbito de las historias o los relatos de vida realizados a partir de entrevistas biográfica (Bertaux, 2005). La información biográfica que el entrevistado proporciona en el marco de cada una de las técnicas de entrevista es reelaborada, sintetizada e interpretada por los investigadores quienes le dan forma de historia de vida. Igualmente es tarea de los investigadores la comparación de cada relato biográfico, la búsqueda de patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias en las trayectorias vitales de los jóvenes, etc. Sin duda, todos estos procesos de análisis e interpretación se ven guiados por el propio relato narrativo (la voz de los jóvenes), pero también por las propias prioridades y creencias de los investigadores. Por ello, es necesario reconocer que el resultado final es siempre una síntesis más o menos armónica, más o menos negociada de la posición de ambos y por tanto ha de ser reconocido como un conocimiento elaborado a varias voces. En este sentido se nos han planteado numerosas dudas sobre cuál debe ser la posición del investigador en relación al relato y con qué intensidad se puede hacer notar su presencia. Cualquiera que sea la posición finalmente adoptada (de mayor o menor visibilidad del investigador), es innegable e inevitable la presencia de ambos (investigador/investigado) en el relato final. Tal y como afirman Clandinin y Connelly (1995:51) es imposible acallar las voces teóricas de los investigadores porque *“no somos escribas, también somos contadores de historias y vividores de relatos (...) lo escrito finalmente es un documento colaborativo, una historia construida y creada a partir de las vidas tanto del investigador como del participante”*.

Por otra parte, otros dilemas se han planteado a lo largo del proceso investigador porque la investigación biográfica se encuentra siempre entre dos extremos (Conink y Godard, 1998) que nosotras también hemos encontrado difíciles de equilibrar. Por una parte la narración biográfica individual puede ser tomada como un caso único, pero que forma parte de un fenómeno social general, en cuyo caso trataremos siempre de conferirle a cada caso particular un estatus de tipo social, general. Por otra parte, en el otro extremo estaría la consideración de cada biografía como una pieza única e irrepetible con poca o ninguna capacidad de generalización, lo cual nos llevaría a la necesidad de presentar las historias de vida como unidades que se autoexplican y a otorgarle únicamente el valor de lo particular, de la narración en sí misma. En este punto dilemático decidimos acordar con Bolívar et al. (2001:131) que *“el interés de la investigación narrativa no es, por principio, la generalización formal, sino poner de manifiesto los significados singulares de determinados casos, que -no obstante- pueden aportarnos comprensión de otros similares, y -en esa medida- tener poder de ser generalizado en algún grado.”* Este es el uso que nosotras queremos dar a la metodología biográfico narrativa. Nuestra intención no es comprobar ni confirmar visiones de conjunto o modelos explicativos generales sobre la exclusión social más o menos deterministas (por ejemplo, que los jóvenes sin cualificación profesional se encuentran con mucha mayor frecuencia en situaciones intermitentes de desempleo o de empleo precario), sino que buscamos en sus relatos e historias (además de los aspectos comunes) los episodios singulares o epifanías que nos permiten identificar los elementos decisivos en sus vidas o los puntos de inflexión en las mismas. De este modo podemos identificar los rasgos transversales o comunes entre distintos participantes, pero también rescatar y poner en valor las diferencias, lo particular, lo genuino de cada biografía tratando de buscar un equilibrio en este dilema que se nos plantea.

Por otra parte, existe otra dificultad derivada de nuestra opción por estudiar la exclusión desde las historias biográficas individuales que queremos destacar aquí como parte del elenco de cuestiones que pueden ser discutidas en el seno de nuestro propio estudio. Si bien como hemos señalado, la narración del proceso de exclusión como relato individual es legítima y tiene sus virtualidades, sin embargo también podría plantearse la necesidad de analizar los procesos de exclusión tomando en cuenta las múltiples voces de quienes participan en una misma situación o relato de vida (por ejemplo en una familia o comunidad). Esta opción llevaría a ampliar considerablemente el número de participantes posibles en el estudio de cada caso, articulándose en ese caso narraciones convergentes y divergentes (polifónicas) que a su vez permiten reflejar la dimensión siempre problemática del conocimiento. Las experiencias de narrativas construidas en base a relatos cruzados popularizadas en México a través por ejemplo del caso de la familia Sánchez (Lewis, 1965) ilustran este dilema y proponen otro modo también interesante de hacer narrativas que debe ser tenido en cuenta.

Por último en este punto queremos señalar que tiene especial interés para los objetivos de nuestra investigación reconocer cierta virtualidad emancipatoria de los métodos biográfico-narrativos. Nos referimos al efecto que provoca en los participantes la situación de recordar su vida, contarla, argumentarla y darle un sentido determinado.

Por una parte, según se ha confirmado ampliamente, el análisis reflexivo de la propia vida ya tiene de por sí un efecto emancipador, porque "contar/contarse los relatos de la experiencia es, al tiempo, una buena estrategia tanto para reflexionar sobre la propia identidad como para desidentificarse de prácticas realizadas en otros tiempos o prefigurar lo que se desea hacer/ser" (Bolívar *et al.* (2001:62). Sin duda nosotras podemos corroborar esta afirmación desde la experiencia de nuestro trabajo con metodologías biográfico-narrativas. Todos los jóvenes que decidieron participar en la investigación confirmaron de forma más o menos explícita este fenómeno de re-aprensión de su propia biografía, reconociendo en muchas ocasiones que el ejercicio de relatarse, de ordenar y justificar sus recuerdos biográficos había sido una ocasión única para ellos que les exigió un esfuerzo intelectual y moral que tiene que ver con este proceso de (re)conocimiento personal del que hablamos.

5. ¿CUÁLES SON LOS USOS LÍCITOS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA?, ¿DE QUIÉN ES PROPIEDAD LA INVESTIGACIÓN? O ALGUNOS DEBATES SOBRE LA AUTORÍA

Esta última cuestión nos introduce en un tema característico de los debates y reflexiones en el seno de nuestras investigaciones: la cuestión del uso y propiedad de la información obtenida a través de la investigación. ¿Quién tiene la autoridad y el control final sobre la publicación e interpretación de los relatos en los estudios narrativos? No hay una respuesta fácil a esta cuestión ya que la investigación narrativa, como venimos planteando, supone poner en el punto de mira lo que las personas nos cuentan sobre los hechos, emociones, y situaciones significativas en sus vidas. Plantea por ello cuestiones nuevas y específicas que van más allá de las que desde un marco tradicional de investigación podríamos hacernos.

Jenkins (1993) plantea tres posturas posibles asociadas a esta cuestión que, analizadas desde la óptica de la investigación narrativa, nos pueden ayudar a entender la singularidad de las cuestiones éticas en el ámbito de nuestros estudios. La primera de ellas defiende la primacía del crecimiento de la ciencia, por encima del derecho de los participantes en el estudio. Esta postura llevaría a hacer pública información que podría desconsiderar los derechos y preferencias de los participantes, pero que aportaría mérito científico a la investigación. Punch (1986) por ejemplo defiende que la

investigación pertenece al investigador y plantea que garantizar el anonimato es una cautela suficiente que podría sustituir el consentimiento de los participantes sobre las publicaciones de datos. Pero aún en ese caso, se corre el riesgo de convertir la narrativa en un relato meramente al servicio de la comunidad científica. Esto convierte al sujeto participante no sólo en un medio para fines profesionales, sino que como mantiene Dussell (1998) lo cosifica, haciendo de él un “objeto” pasivo sobre el que se actúa. Parece claro por eso, que garantizar la confidencialidad, el anonimato o el consentimiento informado, criterios suficientes en otros tipos y planteamientos de investigación más tradicionales, puede ser insuficiente para la investigación que nos ocupa.

La segunda postura defiende el derecho individual de los participantes a decidir, vetar o aprobar cualesquiera de los usos que los investigadores quieran hacer de sus datos. Para garantizar esta exigencia se han usado con frecuencia, tanto el consentimiento informado al iniciar el estudio, como la “devolución de la información” a los participantes al finalizar el mismo. Sin embargo, no es fácil lograr acuerdos sobre los procedimientos que han de usarse para obtener dicha aprobación. Así, Josselson (1996) plantea cuestiones como las siguientes: ¿es suficiente con negociar la publicación del trabajo en un momento previo del estudio?, ¿ha de darse la posibilidad al participante de ver *in situ* las informaciones e interpretaciones vertidas en el estudio?, ¿se debe el investigador, en el relato narrativo a su audiencia o al participante?, etc. Esta postura, además convertiría al investigador narrativo en una suerte de transcriptor o amanuense, de la que en nuestro caso no participamos, puesto que como hemos manifestado más arriba, nuestro trabajo narrativo y nuestro lugar en la investigación no se circunscribe a relatar de forma sintética lo que los participantes intentan decir.

Por eso, la tercera postura que Jenkins plantea, en términos de la co-propiedad de los datos entre investigadores e investigados es desde nuestro punto de vista una alternativa realmente interesante, que está basada en la consideración del carácter singular y distintivo de la investigación narrativa (Smythe y Murria, 2005:183). No sólo difiere de la investigación tradicional en cómo se construye el conocimiento, sino que asume la existencia de perspectivas múltiples en los informes narrativos. No hay por ejemplo una única forma de narrar una historia, de interpretarla, de escribirla, sino múltiples formas de acercarse a la misma, porque el discurso narrativo tiene que ver con relaciones entre particularidades más que entre generalidades abstractas que ha de considerar necesariamente las intenciones y motivaciones humanas.

Además de estas consideraciones, está la cuestión de quién tiene la autoridad interpretativa de la información (desde qué marcos de análisis se analizan los datos) y cómo se negocia la misma con los participantes, cuestión ésta mucho más compleja y singular que la de quién ostenta la autoridad para decidir el uso y difusión de los informes y datos del estudio. Así, la generación, interpretación y publicación de datos se asume y entiende como un proceso de negociación permanente entre el investigador y los participantes, en el que la interpretación de los datos se somete a procesos de clarificación y negociación con los participantes, en los que se asumen obligaciones, pero también riesgos y decisiones por ambas partes. Desde esta misma acepción se plantea incluso la escritura compartida como alternativa a la tiranía académica (entendida ésta como las lecturas sesgadas que se ofrecen de determinados fenómenos realizadas desde plataformas teóricas no explicitadas) que subyace a muchos trabajos de investigación. (puede verse sobre este punto el mencionado trabajo de Gillman, Swain y Heyman, 2006).

6. BREVEMENTE, PARA FINALIZAR

A través de este entramado de reflexiones (que podrían haber sido ser más y que podrían haber sido otras) hemos querido transmitir algunas de nuestras certezas provisionales y algunas de nuestras dudas presentes sobre la tarea de investigar en un modelo que se reconoce como inclusivo. Esta iniciativa nos parece importante porque nos permite ir avanzando en el cometido común de establecer las bases para identificar otros modos alternativos de indagar y de bucear en la complejidad inherente al estudio de lo social. La constatación de las limitaciones que los modelos más tradicionales nos ofrecen para abordar determinados aspectos de la vida social nos lleva a la búsqueda de alternativas metodológicas, tal y como hemos defendido aquí, que resuelvan de forma más satisfactoria nuestras preguntas actuales.

Finalmente, podríamos decir, como conclusión de todo lo dicho, que la investigación que uno emprende no es irrelevante ni para el desarrollo general del conocimiento, ni para las políticas sociales que de él se derivan, ni, por tanto, para la vida de las personas que debieran beneficiarse de todo ello. Pero, tampoco son inocuas en última instancia para la propia biografía del investigador. Por ello, nos gusta creer, tal y como afirma Plummer (2005, p.13), en argumentos de Norman Denzin, que “los investigadores deben tomar partido, deben investigar asuntos que sean biográficamente relevantes para sí mismos, deben prestar atención a experiencias relevantes para ellos, deben privilegiar el lenguaje de los sentimientos y las emociones sobre el de la racionalidad y la ciencia, deben examinar múltiples discursos, deben escribir textos polifónicos, a varias voces, que incluyan la experiencia del propio investigador. Ello llevaría a un nuevo compromiso con un proyecto auto-reflexivo, moral y político en las humanidades y en las ciencias sociales”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, P. (2005). Research by children. En: Sheehy, K., Nind, M., Jonathan R. y Simmons K. (Eds). *Ethics and research in inclusive education*. London: RoutledgeFalmer.
- Armstrong, D. (2003). *Experiences of Special Education. Re-evaluating policy and practice through life stories*. London: Routledge Falmer.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona: Aljibe.
- Barnes C. y Mercer G. (1997) (Eds). *Doing disability research*. Leeds: Disability Press.
- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions, *Educational Review*, 57(3), pp. 317-327.
- Barton, L. y Oliver, M. (1997) (Eds.). *Disability Studies: Past, Present and Future*. Leeds: Disability Press.
- Bauer, M. y Gaskell, G. (Eds) (2007). *Qualitative Researching with text, image and sounds*. London: Sage.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Birbaumer, A. et al. (2007). From the margins to a field of opportunities: Life store patterns of women in ICT. *Women's Studies International Forum*, 30, pp. 486-498.
- Bjerrum, H. y Rudberg, M. (2000). Gender, love & education in three generations: the way out and up. *European Journal of Women's studies*, 7(4), pp. 423-453.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T. y Booth, W. (1997). Making connections: a narrative study of adult children of parents with learning difficulties. En: Barnes, C. and Mercer, G. *Doing disability research*. Leeds: The Disability Press.

- Britton, C. y Baxter, A. (1999). Becoming a mature student: gendered narratives of the self. *Gender and Education*, 11 (2), pp. 179-193.
- Bruner, J. y Weiser, S. (1995). La invención del yo: la autobiografía y sus formas. En: D.R. Olson y N. Torrance (Comps.) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Burns, D. y Walker, M. (2007). Feminist methodologies. En: Somekn, B. y Lewin C., *Research methods in the social sciences* (pp. 66- 73).
- Calvo, A. y Susinos, T. (2005). Ausencias y presencias femeninas. Estudio de la exclusión social y la construcción de la subjetividad femenina en mujeres jóvenes a través de metodología biográfico-narrativa. *Congreso de Nacional de Sociología de la Educación*. Septiembre, Santander (en prensa).
- Calvo, A. y Susinos, T. (2006). Lo que he visto desde el margen. Escuela y construcción de identidades excluidas. *Congreso Internacional CESE*, Universidad de Granada.
- Clandinin, F.M. y Conelly, D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa *et al.* *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes.
- Coninck, F. y Godard, F. (1998). El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de causalidad. En: Thierry Lulle *et al.* (coords.) *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II*, Barcelona: Anthropos.
- Connell, R.W. (2005). Growing up masculine: rethinking the significance of adolescence in the making of masculinities. *Irish Journal of Sociology*, 14 (2), pp. 11-28.
- Davies, B. (2003). *Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities*, Cresskill: Hampton Press.
- De Vault, M.L. (1999). *Liberating method: Feminism and social research*. Philadelphia: Temple University Press.
- Domingo, J. y Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid: Trotta.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 9(1).
- Fine, M. *et al.* (2000). For whom? Qualitative research, representations and social responsibilities. En: Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Pub.
- Flik, U. (2007). Episodic interviewing. En: M. Bauer, y G. Gaskell (Eds) (2007). *Qualitative Researching with text, image and sounds*. London: Sage.
- Fonow, M.M. y Cook, J.A. (2005). Feminist methodology: New applications in the academy and public policy. *Signs: Journal of Women Culture and Society*, 30(4), pp. 2211-2236.
- Francis, B. (1999). Modernist reductionism or post-structural relativism: can we move on?. An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research, *Gender and education*, 11(4), pp. 381-393.
- Gabel, S. and Peters, S. (2004). Presage of a new paradigm: Beyond the social model of disability toward resistance theories of disability. *Disability and Society* 19, pp. 571-596.
- Gallego, C. y Moriña, A. (2007). Barreras y ayudas a la inclusión: la historia de vida de Gema. *Congreso Internacional de orientación educativa y profesional*. Castellón de la Plana, Noviembre.
- Gillman, M., Swain, J., y Heiman, B. (2006). Life History or Case History: the objectification of people with learning difficulties through the tyranny of professional discourses. *Disability and Society*, 12(5), pp. 675-694.
- González, T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. REICE, 4, (1), pp. 1-15.

- Jenkins, D. (1993). An adversary's account of SAFARI's ethics of case study. En: Hammersley, M. (Ed). *Controversies in Classroom Research*. London: Open University Press.
- Josselson, R. (1996). On writing other people's lives: self-analytic reflections of a narrative research. En: Josselson, R. (Ed.). *The narrative Study of lives*. California : Thousand Oaks.
- Labrecque, M.F. (1998). Metodología feminista e historias de vida: mujeres, investigación y estado. En: Thierry Lulle *et al.* (coords.). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II*. Barcelona: Anthropos.
- Latapí, P. (1998). *La investigación educativa en México*. México: FCE.
- Lewis, O. (1965). *Los hijos de Sánchez: autobiografía de una familia mexicana*. Mexico: Joaquín Mortiz.
- Loizos, Peter. (2007). Video, film and photographs as research documents. En: Martin, Bauer y George Gaskell (Eds) *Qualitative Researching with text, image and sounds*. London: Sage.
- Marshall, C. y Young, M.D. (2006). Gender and methodology. En C. Skelton, B. Francis and L. Smulyan (Eds), *Gender and Education*. London: Sage.
- Martínez, B. (2004). Senderos que bordean la inclusión educativa en la ESO. Comunicación presentada al VIII Congreso Interuniversitario de Organización de las instituciones educativas.
- Mercer, G. (2002). Emancipatory Disability Research. En: C. Barnes, M. Oliver, L. Barton (ed.). *Disability studies today*. Cambridge: Polity Press in association with Blackwell Publishers.
- Morin, E. (2003). *Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université*. Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires. Disponible online en: <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/bulletin/b12/b12c1.htm> .
- Moriña, A. (2007). Experiencias de integración escolar: historias de exclusión educativa. Comunicación presentada al IV Congreso Internacional de Educación Especial y Universidades. Huelva.
- Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research productions?. *Disability, Handicap and Society*, 7 (2), pp.101-114.
- Oliver, M. (2002). Emancipatory research: a vehicle for social transformation or policy development. *1 Annual Disability Research Seminar*. University College of Dublin.
- Parrilla, A. (2005). The Construction of Social and Educational Exclusion Process in Young People: Life History of Desiré. *Comunicación presentada a ISEC, Manchester*.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En: L. Barton and F. Armstrong (Eds.) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer.
- Parrilla, A. y Susinos, T. (Dirs.) (2005). *La construcción del proceso de exclusión social en mujeres jóvenes: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*. Informe de Investigación (Proyecto I+D financiado por el Instituto de la Mujer). http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud_inves/666.pdf
- Parrilla, A y Susinos, T. (Dirs.) (En desarrollo). *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión (Cantabria y Sevilla) (Proyecto I+D+I 2004-07 del Ministerio de Educación y Ciencia)*.
- Plummer, K. (2005). *Documents of life. An invitation to a critical humanism*. London: Sage Pub.
- Punch, M. (1986). The Politics and Ethics of fieldwork, Sage University Papers Series on *Qualitative Research Methods*, 3.
- Rudduck, J. y Fielding, M. (2006). Students voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58(2) pp. 219-231.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sheehy, K.; Nind, M.; Rix, J., y Simmons, K. (2005). *Ethics and research in inclusive education*. London, Routledge Falmer.
- Slee, R. (1997). Supporting an international interdisciplinary research conversation. *International Journal of Inclusive Education*, 1(1), pp. i-iv.

- Smythe, W. y Murria, M. (2005). Owing the story: ethical considerations in narrative research. En: K. Sheehy, M. Nind, J. Rix, y K. Simmons (2005). *Ethics and research in inclusive education*. London: RoutledgeFalmer.
- Subirats, J. (dir.) (2005). *Fragilidades vecinas. Narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria.
- Subirats, J. Carmona, R. y Brugué, J. (2005). *Riesgos de exclusión social en las comunidades autónomas*. Institut de Govern i polítiques públiques. UAB.
- Susinos, T. (2006). Mujeres (dis)capacitadas o la construcción social de un yo deficitario e incompleto. En: A. Calvo, M. García y T. Susinos (Eds.) *Mujeres en la periferia. Algunos debates sobre género y exclusión social*. Barcelona: Icaria.
- Susinos, T. (2007). Tell me in your own words: disabling barriers and social exclusions in young persons, *Disability and society*, 22 (2).
- Susinos, T. y Calvo, A. (2006). Yo no valgo para estudiar. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social, *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 8-9, pp. 87-106.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2004). Barreras para la inclusión educativa y social. Experiencias sobre la vida en la escuela y la comunidad narradas en primera persona. En: López, Julián *et al.* (eds) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas 8º Congreso de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Tezanos, J.F. (Ed.) (2001). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Sistema.
- Wolfendale, S. (2005). Parents as partners in research and evaluation: methodological and ethical issues and solutions En: Sheehy, Kieron; Nind, Melanie; Rix, Jonathan, y Simmons, Katy (Eds). *Ethics and research in inclusive education*. London: RoutledgeFalmer.
- Young, I.M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra/ Feminismos.
- Zarb, Gerry (1997). Researching disabling barriers. En: Barnes, C. y Mercer, G. *Doing disability research*. Leeds: The disability press.

FOMENTANDO LA REFLEXIÓN SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. ESTUDIOS DE CASO EN CHILE

Ana Luisa López Vélez

1. EL CONTEXTO CHILENO

El periodo de la dictadura, desde el golpe de estado del 11 de Septiembre en 1973 hasta 1990, tuvo un fuerte impacto en el modelo de gestión y financiamiento del sistema educativo chileno. En 1981, el régimen llevó a cabo una reforma experimental basada en la descentralización de la administración educativa hacia las municipalidades siguiendo estrategias de mercado. Con esta reforma, el rol central del Estado hacia la educación nacional se transformó en un rol subsidiario. La descentralización tuvo un efecto negativo en las condiciones laborales de las docentes (OCDE y MINEDUC 2004).

Por ello, una de las primeras medidas instauradas desde el primer gobierno democrático fue el fortalecimiento y el desarrollo de las condiciones y las capacidades docentes. Cabe mencionar que los estatutos de 1991 y 1995 han facilitado las negociaciones salariales y garantizado una mejora en las condiciones laborales.

El Ministerio de Educación ha realizado un seguimiento del currículum de formación inicial impartido en las distintas universidades, y ha comenzado a colaborar en el diseño de un currículum común para la capacitación docente (CPEIP 2007; MINEDUC 2007). Las iniciativas de capacitación en servicio se han centrado mayoritariamente en seminarios multitudinarios para que las docentes se familiaricen con la reforma curricular y su nuevo currículum. Por otro lado, se han iniciado otras estrategias de desarrollo profesional que se centran en el fomento de programas centrados en la escuela, que preparan a las docentes para el trabajo cooperativo, el liderazgo compartido, y el desarrollo de programas de innovación educativa.

Ávalos (2004) subraya que las condiciones de desarrollo profesional llevadas a cabo por el gobierno chileno han contribuido al tránsito de una formación en servicio basada en una *'teoría del déficit'*, que considera que las docentes necesitan que se les enseñe lo que no saben, hacia un desarrollo profesional continuo cuyo objetivo es promover y fortalecer las propias capacidades de las docentes a través del trabajo en equipo y el intercambio de experiencias. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, todavía queda mucho para lograr que se fortalezca el profesionalismo, la autoestima, la autonomía y el pensamiento innovador de las docentes.

A su vez, a partir de 1990, Chile ha dado pasos en la construcción de una democracia que promueva la igualdad de derechos para todos y todas. El gobierno chileno ha ratificado los acuerdos y declaraciones realizadas por las agencias internacionales. En particular, el Ministerio de Educación se ha comprometido en el cumplimiento de las declaraciones y las recomendaciones regionales e internacionales de UNESCO, dentro del marco de *'Educación para todos'* tanto en 1990 como en 2000. En este marco, la educación inclusiva es uno de los objetivos de UNESCO en la región de América Latina.

Por ello, se han desarrollado distintos programas para aquellas docentes que trabajan con colectivos específicos. Por ejemplo, aquellas que trabajan en programas de integración han recibido formación en aspectos relativos a la atención a las alumnas con discapacidad. Sin embargo, la perspectiva que prima en la mayoría de los cursos de formación todavía está enmarcada en el *'paradigma médico rehabilitador'* que se explica en la próxima sección. Las docentes no encuentran que estos cursos les ayuden a responder mejor a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes (MINEDUC 2004b; 2004a). Por otro lado, dos universidades que se encuentran en regiones con un alto porcentaje de población indígena han desarrollado programas de formación docente inicial y en servicio especializados en educación intercultural (OCDE y MINEDUC 2004).

No obstante, todavía es necesario que se den mejoras en un sistema educativo que aún sigue siendo fundamentalmente excluyente. El Ministerio de Educación ha intentado acabar con las desigualdades a través de distintos departamentos y programas educativos paralelos. Sin embargo, no se ha realizado una reorganización del sistema educativo para que dé una respuesta más articulada y a su vez, sea más inclusiva (Ainscow 2004). Además, un reciente informe de evaluación realizado por el Ministerio de Educación y la OCDE concluye que la reforma educativa y sus principios todavía no han llegado al aula (OCDE y MINEDUC 2004). Como se puede comprobar a continuación, el fomento de cambios en la respuesta de las escuelas y sus docentes a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes es parte esencial de esta investigación.

2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Las metas de *'Educación para Todos'* que se proclamaron en la Conferencia Mundial de Jomtien, en 1990 en Tailandia, se centraron en los principios de la educación inclusiva. En dicha conferencia, los representantes de los países participantes se comprometieron a garantizar en el periodo de una década la respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de cada niña y niño, joven y persona adulta. En dicha ocasión, la conferencia centró su atención principalmente en el acceso universal a la educación.

Por ello, en 1994, la UNESCO consideró que era necesario organizar otra conferencia mundial en Salamanca, España, para avanzar en el compromiso de los países a que garanticen el derecho a una educación de calidad para todos y todas, especialmente para aquellas personas con necesidades educativas especiales. Es especialmente importante el siguiente párrafo de la Declaración de Salamanca ya que especifica las características de aquellos colectivos que debieran tener la posibilidad de asistir a lo que normalmente se denominan *'escuelas regulares'*:

"El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares." (UNESCO 1994:6)

En mi opinión, este aspecto es central en los conceptos referentes a la educación inclusiva y la atención a la diversidad. El concepto de *'necesidades educativas especiales'* utilizado en la Declaración de Salamanca pretendía cambiar la concepción de las diferencias de las estudiantes, en particular las perspectivas referidas a la forma de educar a aquellas estudiantes con discapacidad.

En América Latina, todavía existe una tendencia a percibir la educación de las estudiantes con discapacidad como remedial o rehabilitatoria. Es decir, la educación tiene que *'curar o arreglar'* aquellos aspectos de las estudiantes que no *'funcionaban correctamente'*. Esta perspectiva todavía permanece arraigada en muchas actitudes y prácticas de las profesionales y docentes. A las estudiantes con discapacidad deben realizarles un diagnóstico médico que, se supone, debe guiar el diseño de sus planes educativos. En muchos casos, se les enseña en escuelas especiales o aulas segregadas, y una docente especial u otra profesional es responsable de su proceso de aprendizaje (UNESCO, 2001).

Sin embargo, el concepto de *'necesidades educativas especiales'* que se manejó en la Conferencia de Salamanca, basado en la perspectiva planteada en el *'Informe Warnock'* (DFES, 1978), quiere subrayar que la escuela regular debe ser la responsable de los procesos de aprendizaje de cada estudiante, independientemente cuáles sean sus características individuales o sus diagnósticos médicos. En este sentido, los representantes de la Conferencia de Salamanca intentaron proporcionar una perspectiva pedagógica que trasciende de una concepción de la diferencia basada en un *'modelo médico o de déficit'*, que enfatiza que es el individuo quien tiene el problema que le impide o perjudica su aprendizaje, hacia un *'modelo social'* que considera que cada individuo se enfrenta a distintas barreras al aprendizaje derivadas de las condiciones de las escuelas, las aulas y las respuestas educativas que en ellas se ofrecen. Por este motivo, plantea que si los centros educativos quieren responder a las necesidades educativas de sus estudiantes, es necesario que organicen sus recursos y utilicen los que hay en la comunidad con el objetivo de crear las condiciones necesarias para que cada estudiante aprenda (MINEDUC, 2004b).

Aunque el Marco de Acción de Salamanca hizo gran hincapié en este aspecto, se ha observado que en los últimos quince años, la mayoría de los esfuerzos realizados en América Latina para promocionar la educación inclusiva se han centrado en la integración de las estudiantes con discapacidad en la escuela regular (Blanco, 2000). Esto ha sido un logro muy importante ya que el número de alumnas con discapacidad que participan en programas de integración educativa ha aumentado considerablemente desde 1990 (UNESCO, 2001; MINEDUC, 2004b).

Sin embargo, muchas profesionales de la educación han asimilado los términos de *'inclusión'* y de *'necesidades educativas especiales'* (NEE) como meros sinónimos a los de *'integración'* y *'discapacidad'* (UNESCO, 2004). Además, aquellos centros educativos que atienden a *'estudiantes integradas'*, como son denominadas en Chile, han adoptado estrategias pedagógicas que se basan en responder de forma individualizada a las estudiantes con NEE, estrategias en la que las docentes regulares tienen escasa participación. A su vez, todavía es habitual que las metodologías educativas utilizadas sean homogeneizantes, dirigidas al ideal de *'alumno medio'* (UNESCO, 1999; MINEDUC, 2004b). Esto demuestra que los sistemas educativos y las escuelas no han considerado las características de sus estudiantes, tales como el género, su procedencia étnica o socio-cultural, a la hora de flexibilizar el currículum y adaptar los planes educativos a las necesidades de sus estudiantes.

En este sentido, la atención a la diversidad¹ implica que el sistema educativo se articule en base al principio del *'modelo social'*, ya explicado. Este concepto enfatiza la importancia de que las escuelas creen un clima emocional en que cada miembro se sienta partícipe, y que construyan a su vez una comunidad en la que cada persona pueda aprender y participar (Blanco, 2000; Echeita y Sandoval, 2002; Blanco, 2005; Echeita, 2006). Para que esto sea posible, toda la comunidad educativa necesita

¹ La atención a la diversidad es un término ampliamente utilizado en América Latina y España. Por otra parte, el término educación inclusiva tiene una mayor influencia anglosajona.

involucrarse en un proceso de mejora. En la última década, se ha hecho hincapié en la noción de que el enfoque metodológico en el que se centra la investigación acción podría contribuir a que las escuelas se conviertan en comunidades inclusivas.

Por su parte, la educación inclusiva concibe que las escuelas y las docentes cuentan con el conocimiento y los recursos para crear las condiciones en las que, independientemente de sus características individuales, las estudiantes puedan aprender y participar. Esta idea parte del denominado '*paradigma organizativo*' que plantea que es la organización la que debe ser transformada para que se adapte a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Uno de los objetivos principales de las teorías de la educación inclusiva en general, y de esta investigación en particular, es el desarrollo y la promoción de las capacidades de las escuelas y sus docentes para responder a la diversidad de sus estudiantes. Por otra parte, al analizar la literatura sobre educación inclusiva, se observa que las escuelas inclusivas se caracterizan por una filosofía y un compromiso con los valores de respeto a la diversidad, colaboración, participación, equidad y solidaridad (Dyson y Millward, 2000; Dyson, Howes y Roberts, 2002; O'Hanlon, 2003; Armstrong y Moore, 2004; Ainscow, 2006; Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Esta visión y ética común considera el proceso educativo de cada individuo como el eje central de las decisiones que se toman y las prácticas que se desarrollan en una escuela (Corbett 2001; Kugelmass 2001). Las escuelas inclusivas se convierten entonces en comunidades educativas que están altamente comprometidas con fomentar la participación activa de las docentes, estudiantes y sus familias, y paralelamente trabajan por disminuir la discriminación y la exclusión. Para ello, se establece un clima de comunicación y de colaboración entre los miembros del personal y sus estudiantes (Kugelmass 2001; Dyson, Howes y Roberts 2002), que permite la creación de comunidades de aprendizaje en las que se involucra a sus miembros a que reflexionen sobre las barreras a la presencia, el aprendizaje y la participación a las que se enfrentan para dar pasos hacia una mayor inclusión (Ainscow 1999, 2002, 2004).

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de mi investigación es analizar cómo las escuelas y las comunidades educativas pueden desarrollar políticas, culturas y prácticas inclusivas que se mantengan en el tiempo. La investigación se basa en un marco teórico que plantea que es más probable que se desarrollen prácticas inclusivas si aquellas personas que forman parte de la comunidad educativa se involucran en procesos de colaboración centrados en la investigación, reflexión y acción con el objetivo de que aprendan a responder mejor a la diversidad.

Con esto en mente, se investigan estrategias que animen a las escuelas a convertirse en comunidades reflexivas que sean capaces de crear formas de trabajo que lleguen a cada una de las niñas, sin importar cuáles sean sus características y circunstancias personales. También se analiza si estos procesos reflexivos promueven un mayor entendimiento de la diversidad y una mejora en las prácticas educativas.

Esta investigación sigue los principios de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, y analiza si estos valores se ponen en práctica cuando se hace un análisis de las barreras a la presencia, el aprendizaje y la participación experimentadas por distintos miembros de las escuelas. Se considera, a su vez, que esta estrategia puede ayudar a que la concepción que las docentes y profesionales tienen

de las diferencias de las estudiantes trasciendan de un *'modelo individual'*, centrado en *'arreglar'* los *'problemas'* individuales de las estudiantes, hacia un *'modelo social'* que enfatiza la necesidad de aprovechar los recursos disponibles en las escuelas y en la comunidad local para responder a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

4. UN MODELO INCLUSIVO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

A la hora de plantear esta investigación, consideré que los principios de la metodología de investigación acción eran primordiales si se pretende desarrollar prácticas inclusivas en las comunidades educativas de Chile. Estos principios son: una investigación que involucre a la gente, particularmente a aquellas personas en situación de vulnerabilidad; el establecimiento de relaciones de poder igualitarias; la promoción de reflexión individual y colectiva; el fomento de cambios; y la producción de conocimiento válido.

Por ello, pretendí diseñar un modelo inclusivo de investigación acción que respondiera a estos principios. Era importante que este modelo se adaptara al contexto y la situación de las distintas comunidades educativas, y era necesario involucrar a sus miembros. Consideré que era necesario que la investigación fuera útil y relevante para los miembros de cada comunidad. De esta forma, planteé que un proceso metodológico centrado en la participación de los miembros de la comunidad en tres niveles distintos: a nivel individual; a nivel grupal y a nivel de la comunidad, podría garantizar la sostenibilidad de dicho proceso.

El diseño del modelo inclusivo de investigación acción que planifiqué desarrollar en las dos escuelas involucradas hacía hincapié en la necesidad de concentrar esfuerzos en la promoción de profesionales reflexivos y de comunidades reflexivas. También requería que dentro de cada escuela se formara un equipo de co-investigadores que interiorizaran y coordinaran el proceso de investigación acción.

A nivel individual, organicé entrevistas de reflexión (Rudolph, Taylor y Foldy, 2001) con docentes y otras profesionales. Estas entrevistas se basaron en las teorías sobre el *'profesional reflexivo'* de Schön (1983), las teorías de los *'Modelos de Teoría-en-Uso'* (Argyris, Putnam y McLain, 1985), y los *'ciclos de aprendizaje'* (Torbert, 2001). A través de estas perspectivas teóricas, consideré que las educadoras, otras profesionales y yo misma seríamos capaces de analizar la variedad de *'marcos personales de entendimiento'* (Argyris, Putnam y McLain, 1985), y comprender cómo nuestras *'teorías implícitas'* (Schön 1983, 1991) influyen nuestra reflexión y nuestras prácticas a la hora de atender a la diversidad.

A nivel de la comunidad, seguí la metodología de investigación acción participativa (IAP) (Fals Borda, 2001; Wadsworth, 2001) para realizar reuniones de reflexión comunitaria donde distintos miembros de la comunidad educativa pudieran discutir sobre los datos que yo hubiera recopilado en la escuela; aprender a través de los materiales de formación presentados; reflexionar sobre sus prácticas y los desafíos a los que se enfrentaban; y planificar acciones a futuro.

Además, observé que era necesario que se organizara un equipo de co-investigadores con el objetivo de que coordinaran el proceso de investigación en cada escuela. Este equipo tendría una parte activa en el diseño del proceso inclusivo, tomando decisiones sobre los aspectos a analizar, las personas a involucrar, los métodos a utilizar, y el plan de acción a llevar a cabo. Para ello, seguí las teorías de la investigación de co-investigadores (Reason, 1998; Gustavsen, 2001; Heron, 2001; Heron

y Reason, 2001), la investigación acción educativa (Carr y Kemmis, 1986; Elliott, 1991; Kemmis, 2001; Zeichner, 2001) y la acción científica (Torbert 1991, 2001).

En las próximas secciones, centraré mi atención en la promoción de profesionales reflexivos que se desarrolló en las dos escuelas involucradas en el estudio. Este análisis pretende contribuir con reflexiones sobre las estrategias que se pueden desarrollar para el desarrollo profesional en servicio de las docentes y otros profesionales del ámbito de la educación.

5. EL DISEÑO DE UN MODELO QUE CONTRIBUYA AL DESARROLLO DE PROFESIONALES REFLEXIVAS

Uno de los aspectos que tuve en consideración a la hora de promover el desarrollo de comunidades inclusivas que analicen su práctica y la transformen, fue que era necesario garantizar el fomento de la reflexión individual que promoviera el desarrollo profesional. Al planificar el modelo inclusivo de investigación acción, consideré que era necesario analizar las condiciones en las que las educadoras se embarcan en procesos de reflexión individual. Estas condiciones pueden llevar a que las reflexiones de las docentes se basen en una *'teoría defensiva, o Modelo I'* (Argyris, Putnam y McLain, 1985; Friedman, 2001), o *'ciclo de aprendizaje simple'* (Torbert, 2001) por la que los individuos intentan justificar que las barreras a las que se enfrentan las estudiantes son causadas por factores que están fuera del control de las docentes, como el origen socio-cultural, étnico, o por su discapacidad. Por otra parte, las docentes en sus procesos reflexivos pueden tender hacia una *'teoría normativa, Modelo II'* (Argyris, Putnam y McLain, 1985; Friedman, 2001), o *'ciclo de aprendizaje doble'* (Torbert, 2001) por la que se sienten responsables de aquellos aspectos que creen que pueden cambiar.

El plan era que cada individuo del equipo docente se embarcara en entrevistas de reflexión (Rudolph, Taylor y Foldy, 2001). En mi compañía, las docentes podrían analizar la información registrada en mis observaciones de sus lecciones y reflexionar sobre la distancia que percibían entre sus *'teorías manifiestas'* sobre la educación y sus *'teorías-en-uso'* con respecto a la atención de las necesidades de sus estudiantes (Reason, 1998; Friedman, 2001). A través de un proceso de comprobación de sus hipótesis, que algunos autores denominan *'conversaciones con la situación'* (Schön, 1983; Rudolph, Taylor y Foldy, 2001), se podría conseguir que a nivel personal las docentes cambiaran en parte sus concepciones y prácticas educativas.

A su vez, consideré que si se generaban procesos de reflexión individual, esto podría llevar a la promoción de procesos de reflexión en pequeños grupos y en la comunidad educativa. Mi argumento se centraba en la idea de que si se generaba un pensamiento crítico, esto podría enriquecer todo el proceso de investigación acción, convirtiéndose así en un proceso dinámico y cíclico.

Pequeños grupos de docentes, profesionales y otros miembros de la comunidad podrían a su vez involucrarse en reuniones de reflexión donde analizaran los datos generados a través de entrevistas a docentes, grupos focales, otras actividades con estudiantes, y observaciones de clases realizadas por mí. En estas reuniones, podrían experimentar un modelo de *'ciclo simple de aprendizaje o investigación'* por el que analizaran las dificultades que enfrentan en sus prácticas y reflexionarían en el modo de reducirlas. Incluso podrían tender hacia un *'ciclo doble de investigación'*, es decir, llegarían a considerar y debatir los valores y creencias que están detrás de aquellos aspectos a cambiar (Bradbury y Reason, 2001; Friedman, 2001; Torbert, 2001). Estos *'ciclos de aprendizaje o de investigación'* individuales podrían incluso llevar al grupo a un *'ciclo de aprendizaje triple'* por el que la comunidad sienta la necesidad de realizar cambios que se mantengan en el tiempo (Torbert, 2001).

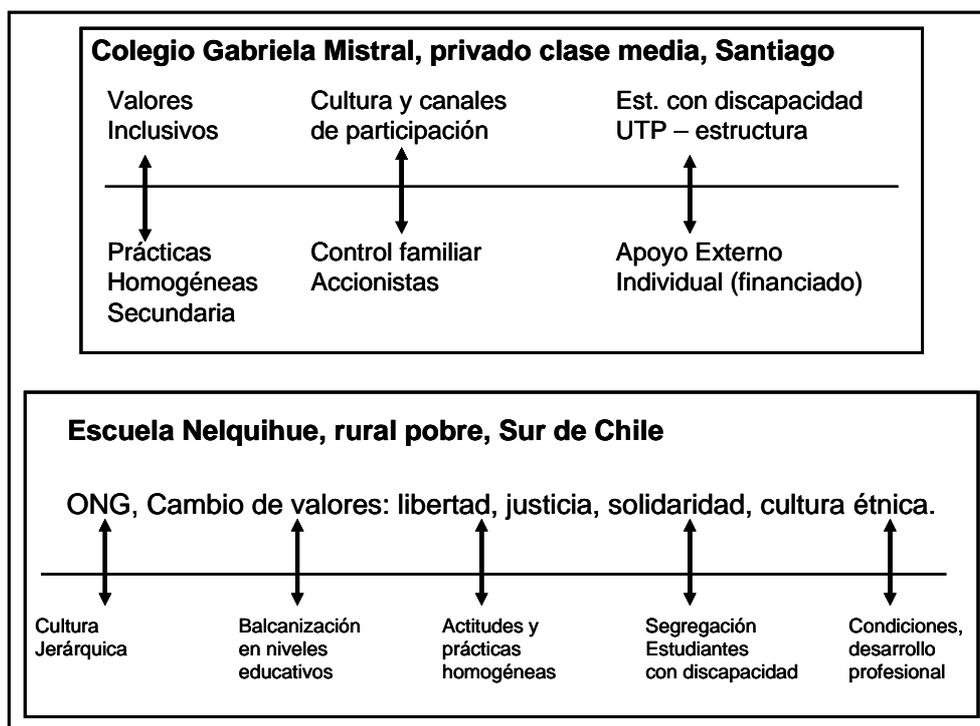
De esta manera, se podrían conseguir transformaciones hacia culturas, políticas y prácticas más inclusivas.

6. LAS ESCUELAS IMPLICADAS EN LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN INCLUSIVA: EL COLEGIO GABRIELA MISTRAL Y LA ESCUELA NELQUIHUE

La investigación se llevó a cabo en dos escuelas con características muy distintas: el Colegio Gabriela Mistral², en Santiago, es una de las pioneras en el país por su experiencia en la integración de estudiantes con discapacidad; mientras que la Escuela Nelquihue está ubicada en una de las zonas rurales más aisladas de la IX Región de Chile y una proporción importante de sus estudiantes son Mapuche³.

En el Diagrama 1 se pueden observar lo que considero que son las tensiones principales observadas en el Colegio Gabriela Mistral y en la Escuela Nelquihue. Estas tensiones se fueron revelando como resultado del estudio etnográfico que realicé durante los nueve meses de mi investigación. Ellas plantean aspectos de las culturas, políticas y prácticas de cada escuela y su impacto en el modo que la escuela estaba respondiendo a la diversidad. Este análisis me permitió adaptar el modelo inclusivo de investigación acción a las condiciones de cada escuela.

DIAGRAMA 1. TENSIONES EXPERIMENTADAS POR LOS MIEMBROS DEL COLEGIO GABRIELA MISTRAL Y LA ESCUELA NELQUIHUE



² Por motivos éticos, los nombres de las escuelas y las personas que se presentan a continuación son ficticios.

³ Pueblo indígena Mapuche que significa 'la gente de la tierra'.

El análisis realizado destacó que el Colegio Gabriela Mistral se definía como una institución con una fuerte identidad, que fomentaba el sentimiento de pertenencia, y tenía un compromiso claro hacia sus miembros que participaban activamente en todos los ámbitos de la escuela. Había estado abierta a la diversidad desde sus orígenes y sus miembros trabajaban como una comunidad para mejorar su respuesta educativa. Aunque parecía que la plantilla tenía un fuerte compromiso hacia los valores inclusivos, pude observar que las prácticas educativas de las docentes tendían a dirigirse hacia un tipo de alumno homogéneo, especialmente en la educación secundaria. También pude percibir que la comunidad parecía sentirse preparada para involucrarse en un proceso cooperativo. Como se observa en el Diagrama 1, la escuela parecía estar caracterizada por una cultura participativa, donde sus miembros se involucraban activamente a través de canales de comunicación formales e informales. El director, las profesionales de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y algunas docentes parecían tener el convencimiento de que el proceso de investigación acción contribuiría al desarrollo de una innovación educativa centrada en la atención a la diversidad, y de esta forma podrían diversificar sus prácticas educativas, adquirir mayor autonomía, y minimizar las tensiones que experimentaban con el equipo de apoyo. Este equipo de apoyo externo era responsable de las estudiantes con discapacidad, cuyas familias financiaban sus servicios. Por otra parte, el equipo de gestión pedagógica de la escuela se sentía bajo el control de las familias, por ser éstas accionistas de la sociedad anónima que configuraba la escuela.

Debido a las características particulares de la Escuela Nelquihue, gran parte del trabajo desarrollado se centró en el fomento de procesos reflexivos dentro de la comunidad de docentes y en la promoción individual de profesionales reflexivos. La escuela formaba parte de un programa de desarrollo local llevado a cabo por una organización no gubernamental (ONG). Durante los últimos años, esta organización había influido determinantemente en la transformación de la misión y la estructura del centro escolar. Los religiosos y otros miembros de la ONG habían inculcado valores católicos basados en la libertad, la justicia y la solidaridad, y puesto un énfasis especial en la recuperación de la lengua y la cultura Mapuche.

Sin embargo, durante mi estudio, la escuela estaba sufriendo una fuerte crisis estructural y se enfrentaba a serias tensiones que perjudicaban la participación de sus miembros. La cultura jerárquica y las tensiones entre grupos de docentes se veían reflejadas en sus actitudes y prácticas a la hora de atender a la diversidad de sus estudiantes.

Tuve la posibilidad de observar que la discriminación y la segregación se planteaban como las barreras más importantes que perjudicaban la presencia, el aprendizaje y la participación de un gran número de estudiantes, entre ellos, las niñas y adolescentes con discapacidad. Consciente de esta situación, el director consideró que mi colaboración podría contribuir a la sensibilización y al desarrollo profesional de las docentes respecto a la idea de la atención a la diversidad.

Además, las condiciones de vida de las docentes eran duras y debido a su aislamiento tenían dificultades para acceder a oportunidades de desarrollo profesional. Esto podría explicar el motivo por el que las docentes parecían experimentar una baja autoestima y falta de poder de decisión, por lo que manifestaban no tener la capacidad de responder a las diversas demandas de aprendizaje de sus estudiantes.

En los siguientes apartados, presento tres relatos que provienen de las observaciones de clase que realicé en el Colegio Gabriela Mistral y en la Escuela Nelquihue. A continuación, incluyo extractos de las entrevistas que llevé a cabo con las docentes. He seleccionado estos relatos por dos

motivos. En primer lugar, representan ejemplos del modo en que las docentes reflexionaron o no reflexionaron sobre sus prácticas. En resumen, son ejemplos reales de los diferentes caminos que un individuo puede recorrer cuando reflexiona sobre la atención a la diversidad. En su conjunto, construyen un marco de reflexión individual que presentaré más adelante. Debo subrayar que éstos son tres ejemplos de las veintiséis entrevistas de reflexión que llevé a cabo durante mi investigación.

6.1. Una clase de Segundo Básico en el Colegio Gabriela Mistral: Gabriela pone los valores inclusivos en acción

6.1.1. Relato de parte de la observación de clase, 7 de Abril 2005

Mientras las niñas están sentadas en sus asientos, Gabriela les pregunta: “¿*Qué les sucedió hoy?*” Algunas cuentan distintas historias. Una alumna dice algo enfadada: “*Mi mamá se queda dormida, trabaja toda la noche.*” Un alumno con síndrome de Down cuenta que su padre le ha dado dinero para que se compre algo después del almuerzo. Mientras tanto, Violeta, la otra profesora, se encarga de ayudar a aquellas niñas que están colgando sus abrigos y sentándose en silencio en sus pupitres, colocados en grupos de cuatro.

Uno de los alumnos cuenta que anoche tuvo una pesadilla y que se levantó llorando. Estaba contento porque después se había podido dormir solo. Gabriela le comenta que hace algún tiempo que está teniendo pesadillas. Él le contesta que sí. Otro alumno se levanta y cuenta que a él le pasó durante una temporada y que lo había solucionado con un “*Atrapa sueños*”⁴. Le dice al niño que se lo puede prestar pero que lo tiene que cuidar. Gabriela le da las gracias y le llama por su nombre.

6.1.2. Parte de la conversación con Gabriela sobre el relato de la observación

Gabriela manifestó que había disfrutado leyendo el relato de mi observación, y que estaba impresionada de la cantidad de cosas que habían pasado durante esa clase. A lo largo de la entrevista, intentó explicarme sus teorías sobre la educación y los porqués de su práctica educativa.

Ella habló sobre la importancia de involucrar a las estudiantes en la dinámica de la clase, porque hace que se responsabilicen de su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, intentaba promover la participación, la colaboración, y el apoyo entre pares. Subrayó la importancia de que las niñas se desarrollen emocionalmente. Al tratar este aspecto, yo le hice referencia a lo ocurrido en clase con el ‘*atrapa sueños*’:

“Ana Luisa - Me llamó la atención que ni siquiera tuviste que responder, sino que, sin más, tomó el otro niño la iniciativa y le ayudó con el “atrapa sueños” y todo eso.

Gabriela - Y se lo trajo.

Ana Luisa - ¿Sí?

Gabriela - Yo... (expresión de estar impresionada)

Ana Luisa - (Risas)

Gabriela - ¡Y se le quitaron (las pesadillas)! (...) ¡Como en tres días!

Ana Luisa - Sí.

Gabriela - Y se lo trajo de vuelta con un chocolate.

4 El ‘atrapa sueños’ es un aro de madera decorado con hilos de colores que se puede colgar en la habitación. El niño creía que podía hacer que las pesadillas desaparecieran.

Ana Luisa - ¡Qué bueno!

Gabriela – (...) ¡qué increíble! Porque, ¿cómo se aprende a ser amigo? ¿cómo se aprende a ser solidario?

Ana Luisa - Sí.

Gabriela - Se aprende temprano.”

(Entrevista de reflexión con Gabriela, 12 de Mayo, 2005)

Ella siguió describiendo el modo en que establece y adapta las dinámicas de la clase, escuchando a sus alumnas y dándoles tiempo. En mi opinión, este aspecto de su práctica se hizo evidente con el ejemplo del *'atrapa sueños'*. Debido a su fuerte convencimiento de la importancia de los valores sociales de la educación, la respuesta espontánea del niño le hizo parar y darles el tiempo necesario para que fueran construyendo lazos de amistad y apoyo emocional. Su práctica se podría considerar como propia de aquellas docentes que *'reflexionan-en-acción'* (Schöl, 1988).

En mi opinión, considero que Gabriela es un buen ejemplo de cómo se puede atender a la diversidad cuando se ponen los *'valores en acción'* (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Parece que Gabriela basaba su práctica en sus fuertes convicciones en determinados valores sociales que ha ido confirmando a lo largo de los años a través de su experiencia como profesora. Considero que sus características personales y profesionales concuerdan con la descripción que hace Day (2004) de lo que es una *'docente apasionada'* cuyos *'objetivos morales'* guían su práctica docente para poder *'hacer una diferencia'* en la vida de sus estudiantes.

6.2. Una clase de Ciencias Naturales de Quinto Básico en el Colegio Gabriela Mistral: Paula reflexiona sobre sus prácticas docentes

6.2.1. Relato de parte de la observación de clase, 8 de Junio 2005

Paula entra conmigo en clase y saluda a las alumnas. Mientras se sientan, la profesora les pregunta: “¿Por qué hay tan poquitos?” Los trece alumnos y alumnas le explican que hay una alumna con discapacidad que se ha encerrado en el baño y no quiere salir. Una compañera se ha quedado con ella.

La profesora recuerda lo que estaban haciendo la semana pasada. Hace preguntas concretas, llamando a cada alumna por su nombre para ver si recuerdan. Una niña entra y dice que la alumna con discapacidad no quiere salir del baño. La profesional de apoyo le ha dicho que se hará cargo de ella.

6.2.2. Parte de la conversación con Paula sobre el relato de la observación de su clase

Mientras Paula leía el relato, se reía de algunas cosas que había dicho o hecho durante la clase. En la entrevista, me dio explicaciones sobre sus teorías educativas y el modo en que influían en su práctica. Consideraba que cada estudiante tiene que ser responsable de su propio proceso de aprendizaje. Por ello, intentaba planificar sus clases con la idea de involucrar a las alumnas lo máximo posible. En sus planificaciones, ella parecía organizar sus lecciones teniendo en cuenta varios factores, entre ellos, la hora del día y sus temas de interés.

Sin embargo, me preocupaba el hecho de que la alumna con discapacidad no hubiera querido entrar en clase. Quería conocer el modo en que Paula estaba fomentando su proceso de aprendizaje. Creo que mencionar la ausencia de la alumna en nuestra conversación fue útil para saber cómo Paula había observado a la alumna con discapacidad y reflexionado en la forma en que podía trabajar con

ella. Se había planteado algunos objetivos educativos a lograr, y ya había observado algunas mejoras. Mientras hablaba, me di cuenta de que había adquirido conocimiento y, al mismo tiempo, mejorado sus prácticas.

“Ana Luisa - Por ejemplo, una alumna está en el baño y no quiere entrar. Además creo que es una niña con síndrome de Down, ¿no?”

Paula - Hmm. Sí.

Ana Luisa - ¿Y qué haces? En realidad, tú tienes que seguir con tu clase, y...

Paula - Sí, eso es una de las cosas complicadas.

Ana Luisa - Sí. (...)

Paula - A veces llega con estados de ánimo, los padres no hay caso (...) Yo ahora con ella tengo algunos objetivos, que el próximo mes se los voy a cambiar. Y era, uno, que ella se mantuviera en clase.

Ana Luisa - Sí.

Paula - (...) Segundo, tiene, le dije, un cuaderno donde registre lo que está pasando. Y eso ya lo hemos logrado. Esos dos objetivos los hemos logrado, yo creo que bastante bien.

Ana Luisa - Ya.

Paula - ¿Ya? Y recién, porque me di cuenta ahora (...), que ya está escribiendo. Y que le puedo dictar, lentamente, (...) Cuando se enfoca, se enfoca bien (...) Ahora es otra, lo hace ¡leeeeeennnto!”

(Entrevista de reflexión con Paula, 11 Julio 2005)

Paula parecía haber observado las habilidades educativas de la alumna, “*me di cuenta ahora que está escribiendo*”, y había puesto en marcha algunas acciones que fomentaran su desarrollo, “*le puedo dictar*”. Ella reconocía que estos pequeños logros les mantenían motivadas tanto a la alumna como a ella.

Durante la entrevista, me dio la impresión que cada vez que Paula definía un problema, intentaba relacionarlo con aspectos referentes a su práctica. Ella planteaba el problema con el objetivo de encontrar una forma de solucionarlo a través de su práctica educativa. Creo que utilizaba su conocimiento empírico, o sus ‘*argumentos prácticos*’ (Fenstermacher, 1988), y analizaba la situación para contextualizar el problema y así mejorar su práctica. En mi opinión, tal y como lo haría un ‘*profesional reflexivo*’ (Schön, 1983), parecía estar continuamente analizando y cuestionando su práctica para poder mejorar su respuesta educativa a todas las estudiantes de su clase, particularmente a aquellas que experimentaban barreras a la presencia, el aprendizaje y la participación.

6.3. Una clase de Cuarto Básico en la Escuela Nelquihue: Pamela, tensiones en una clase excluyente

6.3.1. Relato de parte de la observación de clase, 31 Marzo 2005

Diecisiete niñas entran ruidosamente y se sientan en sus pupitres en grupos. Pamela permanece en la puerta y besa a cada alumno que entra. Nieves se sienta en mi grupo. Al principio de la lección, Nieves se levanta y comienza la oración. Pamela le llama la atención y le pide a otra niña que rece. Parece que hoy es su turno.

Veo a Pamela que va a escribir a la pizarra las instrucciones para el trabajo que van a hacer en Geografía por grupos. Les pide a las alumnas que lo copien en su cuaderno y pasa por las mesas para

asegurarse de que están copiando. La profesora pide silencio diciendo, “*Hay que ir bajando el volumen de a poquito. Parece que va a llover. ¿Por qué parece que va a llover? ¡Porque están habladores!*” Pamela se dirige a Nieves: “*¡Usted lleva desde el principio y todavía no ha escrito nada!*”

Las estudiantes comienzan a trabajar en grupos. Observo que Nieves está molestando a sus compañeras. Pamela le dice: “*Si usted es jefa de grupo tiene que demostrar que es jefa de grupo.*” Me da la impresión que cada vez que Nieves consigue la atención de la profesora se pone a trabajar. Pero en seguida, la oigo amenazar a un compañero, “*¡Yo te voy a pegar a ti, ah!*” Nieves continúa dictando del libro de Geografía al resto de su grupo, pero parece que no ha entendido lo que tienen que hacer.

De repente, veo a Pamela mirando al grupo. Acaba de encontrar a Nieves intentando estrangular a un compañero con un cinturón. La profesora se apresura a soltar el cinturón. Luego le dice a Nieves que salga de la clase. Más tarde, cuando Pamela va a buscarla, ella ha desaparecido.

6.3.2. Parte de la conversación con Pamela sobre el relato de la observación de su clase

La mayoría de nuestra conversación se centró en Nieves y en el modo en que se podía llegar a controlar su comportamiento tan demandante. Pamela confesó su incapacidad para manejar tal nivel de distracción, por ejemplo,

“Pamela – Hay cosas que, o sea, no es de extrañar, ¡cuántas veces sale la Nieves!

Ana Luisa – Hmm. Sí. Sí.

Pamela - Porque al final me hace distraerme a mí y distrae al resto.

Ana Luisa - Sí, y sobre todo porque, eso también quita la atención a otros alumnos que no llaman la atención tanto, y al final, salen perjudicados por eso.

Pamela - Sí. Y cada vez peor, ahora es peor. Así que no sé realmente qué hacer.

(Entrevista de reflexión, 30 Mayo 2005)

“*No saber qué hacer*” parecía ser un discurso al que recurría a lo largo de la entrevista. En mi impresión, Pamela sufría una falta de capacidad y de competencias para manejar la situación. Generalmente, durante las entrevistas, yo tendía a dejar a las docentes que hablaran sobre las experiencias que les evocaba el relato de la observación, evitando hacer comentarios al respecto. Sin embargo, era habitual que percibiera entre las docentes una cierta inseguridad que les impedía reflexionar.

Incluso, en el caso de Pamela, cuando intenté darle algunas sugerencias sobre aspectos que podía considerar, como en la cita que acabo de presentar, ella continuaba dándome lo que yo consideré que eran comentarios defensivos que, en mi opinión, le impedían reflexionar y quizás, tener una mayor comprensión del modo en que podía responder a las necesidades de Nieves en su clase.

Como se puede apreciar en la siguiente cita, sus interacciones con Nieves parecían basarse en la pena que le daba la alumna, ya que era huérfana. Por lo tanto, sus justificaciones se basaban en actitudes paternalistas, que le imposibilitaban considerar nuevas estrategias que pudieran responder a las demandas emocionales de la alumna. Pamela expresó,

“Pamela - Ella tiene una meta diaria. O sea, ella misma la hizo, en la mañana cuando llega. Y dijo, “usted, sabe que eso yo no lo voy a cumplir” ¡Hasta ella! Lo dice ella, “si eso yo no lo voy a cumplir”

Ana Luisa - Sí, pero por lo menos, es bueno decirle, “bueno, lo has sabido cumplir este rato, así que mañana tiene que ser media hora más.” De alguna forma para que ella misma sienta que las cosas

positivas son más importantes que las cosas negativas que hace. Porque si no, lo que va a intentar es llamar la atención de cualquier manera.

Pamela - No, si eso es lo que hace siempre.(...) Yo ya la comprendo a ella, porque, yo digo, ¡qué peor castigo tiene ella ahí “poh”! (...) ¡Pobre, pobrecita de ella! (...) No sé, ¿qué pudiera hacer por ella? (...) Entonces, yo ahí no sé, o sea, yo no puedo hacer nada.

(Entrevista de reflexión, 30 Mayo 2005)

Me dio la impresión que Pamela utilizaba distintas justificaciones para defender su práctica en clase. Por ejemplo, cuando le pregunté por el modo en que organizaba las lecciones para adaptarlas a los diferentes ritmos de sus estudiantes, ella destacó que las exigencias dictadas por el Ministerio eran las responsables de que sus prácticas fueran tradicionales y homogéneas dirigidas a un tipo de alumno medio.

6.4. Reducción de las ‘actitudes defensivas’ a través de un ‘replanteamiento social’ en la Escuela Nelquihue

Otras docentes también hicieron mención de las demandas ministeriales al referirse a las dificultades para realizar adaptaciones de los contenidos y las dinámicas educativas a la hora de responder al progreso educativo de sus estudiantes. Algunas profesoras también manifestaron su incapacidad de realizar cambios debido a las circunstancias con las que se enfrentaban. Por lo que pude percibir, sentían que no tenían ningún control sobre el aprendizaje de sus estudiantes debido a factores externos como, entre otros, demandas ministeriales, carencia de recursos, falta de apoyo de las familias, baja motivación de las estudiantes y bajo desempeño educativo.

En todo caso, debo destacar que las condiciones profesionales de estas docentes eran muy limitadas dada su situación de aislamiento. También entendía la impotencia que expresaban cuando consideraban que el sistema educativo y el nuevo currículum era todavía muy rígido. Dadas las características y el contexto de desventaja de la Escuela Nelquihue, el Ministerio de Educación proporcionaba libros de textos gratuitos, iguales para todo el país. Las docentes se sentían con poco margen de flexibilidad y contaban con poco tiempo para poder diversificar sus métodos educativos.

No obstante, pude observar una diferencia muy significativa entre aquellas profesoras que justificaban sus prácticas debido a su situación, y aquellas que intentaban encontrar modos de responder al desarrollo personal y de aprendizaje de sus estudiantes. Estas docentes parecían tener la capacidad para lograr lo que Day (2000, 2004) describe como ‘*ámbito para maniobrar*’ al igual que autonomía para proporcionar a sus estudiantes con experiencias de aprendizaje significativo. Esta doble realidad entre las docentes parecía provocar tensiones latentes que se manifestaron en determinados momentos de los talleres de reflexión.

Durante nuestras entrevistas de reflexión, me resultó difícil lograr que las docentes cuestionaran sus argumentos defensivos y ayudarles así a replantear su concepción de las barreras al aprendizaje y participación experimentadas por sus estudiantes, y de ahí poder buscar estrategias para reducirlas. Por ello, consideré los talleres de reflexión como oportunidades para la sensibilización y el desarrollo de capacidades, donde las docentes pudieran cuestionarse sus propios argumentos defensivos al compartir las ideas y las opiniones con sus colegas.

Pude percibir que, en algunas ocasiones, la información recopilada que se presentó en los talleres incitó tensiones entre las docentes con argumentos defensivos y otras colegas con otros puntos de vista. Parece que estas tensiones dieron la oportunidad de que el grupo pudiera debatir sobre sus actitudes y concepciones de la diversidad de sus estudiantes, e intercambiar opiniones sobre el modo

de lidiar con determinadas situaciones. Defino estas situaciones como momentos de *'replanteamiento social'*, donde las docentes tuvieron la posibilidad de cuestionar sus propios argumentos, y en algunos casos, trascender hacia una nueva comprensión de sus prácticas educativas y la diversidad.

No obstante, creo que este *'replanteamiento social'* no sólo se dio en aquellos casos en que se manifestaron ideas contrarias. También pude percibir que las actividades participativas desarrolladas proporcionaron a las docentes con la oportunidad de plantearse nuevas ideas y prácticas. En los talleres, se analizaron diversos relatos de las observaciones de clase en grupos. En estas actividades, las docentes compartieron distintas explicaciones y razonamientos de lo que había ocurrido y en un ambiente de colaboración, dieron sugerencias a implementar en clase. Volviendo al relato de Nieves, las docentes compartieron sus opiniones en grupos. Las conclusiones del trabajo de uno de los grupos manifestaban,

"Origen del problema: *carencia de atención y afecto.*

No hay concepto claro de lo que es ser "jefe de grupo".

Pasó ese día, pero puede pasar todas las veces.

Sugerencias: *Darle responsabilidad, decirle cuándo lo hizo bien.*

Tratar de resaltar lo positivo de forma afectuosa.

Premiar con estímulos.

Respetar la individualidad.

No tratarla como un objeto en la sala.

Establecer estrategias de un modo más cariñoso con el grupo, hacia todos los niños.

Atención y cariño por parte del adulto.

Cómo evaluar: *Normas de comportamiento en la sala.*

Conversar con ella.

Registro permanente de las actitudes de la alumna y las relaciones con el profesor. A veces se necesita una observación externa, que alguien lo vea desde fuera para buscar soluciones.

Registro como estrategia para evaluar logros que se van obteniendo.

Resultados de conducta después de un tiempo, destacarlo cada vez.

Comentar con otros profesores para ver si hay un cambio."

(Informe del tercer taller de reflexión, 12 Agosto 2005)

Parece que estas oportunidades de *'replanteamiento social'* pueden generalizarse. Tal y como observé en la entrevista que mantuve posteriormente con una educadora de Educación Infantil, ayudaron a aquellas docentes que se enfrentaban a comportamientos desafiantes. El ejemplo de Nieves pudo haber facilitado que otras profesoras fueran capaces de reflexionar sobre el modo en que estaban atendiendo a otras niñas con dificultades emocionales. En nuestra entrevista, Dolores reconoció,

"Dolores – El mismo caso del último taller que hicimos...

Ana Luisa - Sí.

Dolores - ¡A mí me reflejó al tiro! ¡Yo tengo una misma niña así en la sala!"

(Entrevista final con educadora, 3º Educación Infantil, 16 Agosto 2005)

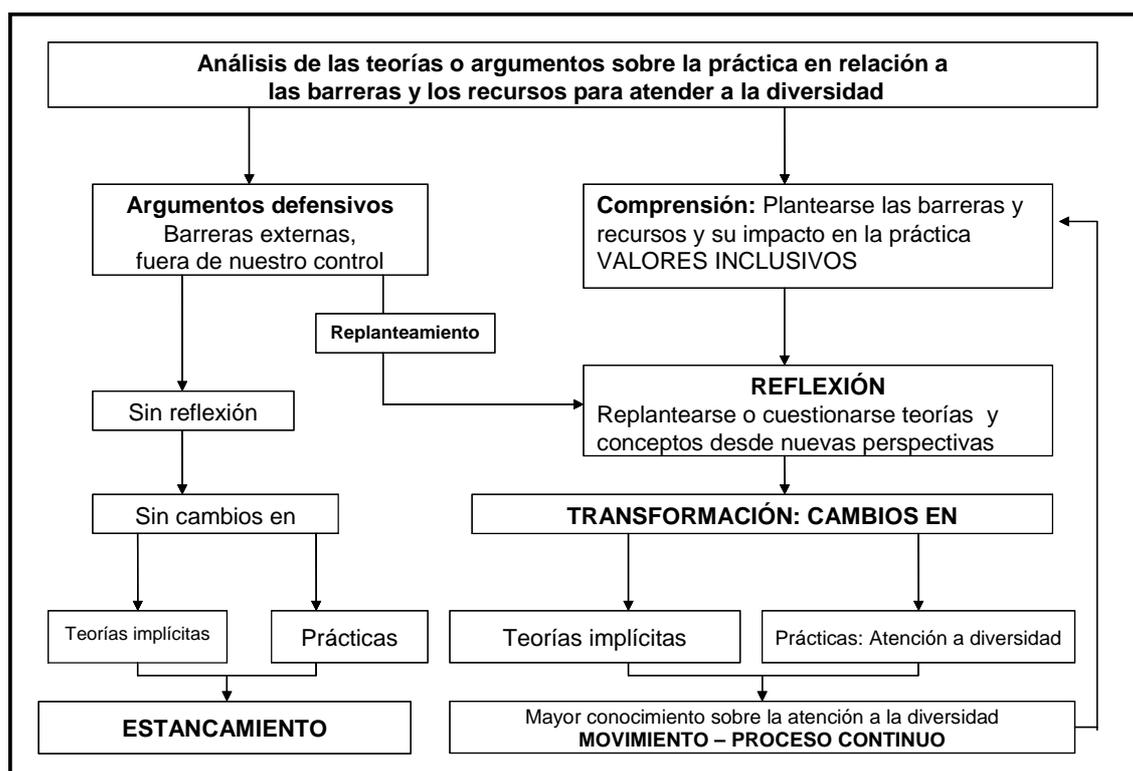
7. LECCIONES APRENDIDAS, TRANSFORMACIONES A TRAVÉS DE LA REFLEXIÓN INDIVIDUAL Y GRUPAL

Al examinar individualmente a las docentes, la investigación da peso al argumento de que la reflexión es central para producir transformaciones en el pensamiento y la práctica. Esto también se une a la perspectiva de que las docentes necesitan involucrarse en procesos de reflexión individual donde se cuestionen y replanteen su comprensión acerca de la atención de la diversidad y la educación.

El estudio, a su vez, da pautas sobre el modo en que se puede involucrar a las docentes en esos procesos reflexivos. Esto parece ser particularmente relevante con aquellas docentes no familiarizadas con estas prácticas, y por ello, en un principio, reacias, o sin la confianza para participar.

Después de un análisis exhaustivo de las entrevistas con las docentes, y la consideración de la literatura más relevante, he desarrollado el Diagrama 2. Pretende ilustrar los distintos recorridos individuales de reflexión que parece que las docentes siguen cuando se plantean las barreras que enfrentan y los recursos que manejan al atender a la diversidad.

DIAGRAMA 2. RECORRIDOS AL ANALIZAR LAS BARRERAS Y LOS RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD RESPECTO A TEMAS PARTICULARES



Se debe subrayar que las dificultades de algunas docentes para pensar críticamente sobre sus prácticas parecen deberse a sus actitudes defensivas, al argumentar que las barreras que experimentan están fuera de su control. La posibilidad de transformaciones en las concepciones sobre la práctica puede darse cuando las docentes cuentan con un conjunto de valores inclusivos que les hacen sentirse responsables del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. A través del análisis de sus teorías educativas, sus argumentos sobre su práctica y su interés en la educación y sus estudiantes, las docentes pudieron profundizar en sus concepciones. Sin embargo, aunque pude observar cambios en sus conceptos, no fui testigo de cambios en su práctica.

Durante las entrevistas individuales, no percibí este paso de actitudes defensivas hacia la reflexión, a través de un *'replanteamiento'*. En el análisis de los estudios de caso, no obstante, interpreté que las acciones desarrolladas para promover comunidades reflexivas proporcionaban a sus miembros con oportunidades de *'replanteamiento social'*, donde las participantes cuestionaron sus creencias y teorías desde las perspectivas de otras colegas y desarrollaron un sentimiento de pertenencia y de meta común.

Los talleres promovieron la sensibilización en los valores inclusivos. Las docentes tuvieron la oportunidad de negociar lo que para ellas significaba la atención a la diversidad y decidir sobre acciones a poner en marcha. Las participantes se sintieron con el poder y la motivación para participar e interiorizar el proceso. Sin embargo, la sostenibilidad de los cambios observados en el tiempo puede que dependa del compromiso y el apoyo institucional de los equipos directivos y de los equipos de gestión.

8. IMPLICACIONES EN EL CONTEXTO CHILENO

El Ministerio de Educación ha concentrado sus acciones en programas centrados en la escuela para divulgar la reforma curricular y promover mejoras e innovaciones. El desarrollo de la capacidad y autonomía escolar en aspectos administrativos y pedagógicos se ha mantenido como una estrategia central en la nueva *'Ley General de Educación'*. De acuerdo con el conocimiento adquirido con esta investigación, el Ministerio de Educación debiera crear las condiciones escolares que faciliten procesos de investigación acción proporcionando a los centros educativos con el tiempo y los recursos para la reflexión y el trabajo cooperativo.

Se podría conseguir que el concepto de las diferencias de los estudiantes pase de un *'modelo individual'* a una *'perspectiva organizativa'* a través de la promoción de procesos de reflexión. Si se reflexiona sobre los recursos y las barreras a la presencia, el aprendizaje y la participación, las escuelas serían capaces de crear espacios para el desarrollo profesional continuo y de reorganizar sus recursos para que respondan a las necesidades educativas de sus miembros. La implementación dentro de los programas centrados en la escuela de un proceso de investigación acción cooperativa basado en tres niveles podría contribuir a la evolución de las escuelas hacia comunidades de aprendizaje.

Si se proporciona a los centros educativos con incentivos y condiciones para que lleven a cabo innovaciones educativas basadas en procesos de investigación acción cooperativa, se podría mejorar el aprendizaje y la participación. Además, el Ministerio de Educación contaría con unas escuelas y docentes reflexivas con recursos para contribuir a que el sistema educativo llegue a ser más inclusivo.

En mi opinión, las universidades y otras instituciones educativas debieran promover el desarrollo profesional docente trabajando mano a mano con las escuelas. Por mi experiencia, creo que al involucrar a los miembros escolares en procesos reflexivos cooperativos, las profesionales académicas podrían comprender mejor las condiciones de las escuelas y el modo en que pueden contribuir a la mejora de la calidad de las experiencias educativas que ofrecen.

Esto podría contribuir a la instauración de relaciones de colaboración y comprensión mutua con los equipos docentes y la habilidad de aprender unas de otras. Las iniciativas de investigación acción cooperativa entre universidades y escuelas podrían convertirse en oportunidades de desarrollo profesional. Además fomentaría entre docentes e investigadoras la construcción de conocimiento

significativo sobre las prácticas pedagógicas y las mejoras escolares necesarias para atender a la diversidad.

Y finalmente, el conocimiento adquirido sobre las experiencias de investigación acción contribuirían a cambios en el currículum de formación docente inicial y en servicio. Las universidades debieran comprender que se requieren cambios en la formación profesional de los actores educativos si se pretende conseguir un sistema educativo inclusivo. La formación inicial y en servicio debiera concentrarse en la promoción de docentes y otras profesionales reflexivas que sean capaces de trabajar en grupo para proporcionar a las estudiantes con experiencias educativas significativas, independientemente cuáles sean sus características individuales, culturales o sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer.
- Ainscow, M. (2002). Using research to encourage the development of inclusive practices. En: *Making Special Education Inclusive: from Research to Practice*, ed. P. Farrell and M. Ainscow, (pp.25-37). London: David Fulton.
- Ainscow, M. (2004). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? Paper presented at the Seminario Regional UNESCO "Salamanca 10 años después", December 9-11, in Santiago, Chile.
- Ainscow, M. (2006). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. In *The Sage Handbook of Special Education*, ed. L. Florian, (pp.146-159). London: Sage.
- Ainscow, M., T. Booth y A. Dyson. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Argyris, C., R. Putnam y D. McLain. (1985). *Action Science: Concepts, Methods and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Armstrong, F. y M. Moore. (2004). *Action Research for Inclusive Education: Changing Places, Changing Practices, Changing Minds*. London: RoutledgeFalmer.
- Avalos, B. (2004). CPD policies and practices in the Latin American region. En *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, ed. C. Day and J. Sachs, (pp.119-145) Maidenhead: Open University Press.
- Blanco, R. (2000). Inclusive education in Latin America. In *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality*, ed. H. Savolainen, H. Kokkala and H. Alasutari, (pp.40-51). Helsinki: Ministry of Foreign Affairs of Finland.
- Blanco, R. (2005). Teachers and the Development of Inclusive Schools. *PRELAC journal* 1, 174-177.
- Carr, W. y S. Kemmis. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.
- Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education: a Connective Pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- CPEIP. Programa de Formación para la Apropiación Curricular con apoyo de Universidades. CPEIP. <http://www.cpeip.cl>.
- Day, C. (2000). Stories of Change and Professional Development: the Cost of Commitment. En *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*, ed. C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge and J. Møller, (pp.109-129) London: RoutledgeFalmer.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London: RoutledgeFalmer.
- DFES (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

- Dyson, A., A. Howes y B. Roberts. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students* (EPPI-Centre Review, version 1.1). London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. Available at <http://eppi.ioe.ac.uk>.
- Dyson, A. y A. Millward. (2000). *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y M. Sandoval (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación* 327, 31-48.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fenstermacher, G. D. (1988). The Place of Science and Epistemology in Schön's Conception of Reflective Practice? In *Reflection in Teacher Education*. P. P. Grimmet and G. L. Erickson, (pp.34-46) London: Teachers College Press.
- Grimmet, P.P. y G.L. Erickson. (1988). *Reflection in Teacher Education*. London: Teachers College Press.
- Gustavsen, B. (2001). Theory and Practice: the Mediating Discourse. In *Handbook of Action Research*, ed. P. Reason and H. Bradbury, (pp.17-26) London: Sage.
- Heron, J. (2001). Transpersonal Co-operative Inquiry. In *Handbook of Action Research*, ed. P. Reason and H. Bradbury, pp. 333-339. London: Sage.
- Heron, J. y P. Reason. (2001). The Practice of Co-operative Inquiry: Research 'with' rather than 'on' People. In *Handbook of Action Research*, ed. P. Reason and H. Bradbury, (pp.179-188) London: Sage.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the Footsteps of Jürgen Habermas. En *Handbook of Action Research*, ed. P. Reason and H. Bradbury, (pp.91-102) London, Sage.
- Kugelmass, J.W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education* 5,(1), 47-65.
- López, A.L. (2007). *Using Reflective Processes to Promote Attention to Diversity in Schools: a Study of Practice in Chile*. PhD diss., Manchester: University of Manchester.
- MINEDUC (2004^a). *La Educación Chilena en el Cambio de Siglo: Políticas, Resultados y Desafíos*. Informe Nacional de Chile de la Oficina Internacional de Educación, UNESCO. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2004^b). *Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial*. Informe de la Comisión de Expertos. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2007). *Desarrollo Docente, Pilar de las Garantías de Calidad*. MINEDUC. <http://www.mineduc.cl>.
- O'Hanlon, C. (2003). *Educational Inclusion as Action Research: an Interpretive Discourse*. Maidenhead: Open University Press.
- OCDE and MINEDUC. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación, Chile*. Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Reason, P. (1998). Three Approaches to Participative Inquiry. En *Strategies of Qualitative Inquiry*, ed. N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, 261-291. London: Sage.
- Reason, P. y H. Bradbury (2001). *Handbook of Action Research*. London: Sage.
- República de Chile. (2007). *Proyecto de la Ley General de Educación*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Rudolph, J.W., S.S. Taylor y E.G. Foldy. (2001). Collaborative Off-line Reflection: a Way to Develop Skill in Action Science and Action Inquiry. En *Handbook of Action Research*, ed. P. Reason and H. Bradbury, 405-412. London: Sage.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Ashgate.

- Schön, D. (1988). Coaching Reflective Teaching. En *Reflection in Teacher Education*, ed. P.P. Grimmet and G.L. Erickson, (pp.19-29) London: Teachers College Press.
- Schön, D. (1991) . The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice. London: Teachers College Press.
- Torbert, W.R. (1991). The Power of Balance. Transforming Self, Society and Scientific Inquiry. Newbury Park: Sage.
- Torbert, W.R. (2001). The Practice of Action Inquiry. En *Handbook of Action Research*, ed. P. Reason and H. Bradbury, 250-260. London: Sage.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1999). Thematic Study for EFA: Participation in Education for All: the Inclusion of Students with Disabilities. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- UNESCO (2001). Overview of the 20 years of the Major Project of Education in Latin America and the Caribbean. Santiago de Chile: UNESCO Regional Office of Education for Latin America and the Caribbean.
- UNESCO (2004). *Informe Final del Seminario Regional "Salamanca, 10 años después"*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe
- Wadsworth, Y. (2001). The Mirror, the Magnifying Glass, the Compass and the Map: Facilitating Participatory Action Research. In *Handbook of Action Research*, ed. P. Reason and H. Bradbury, 420-432. London, Sage.
- Zeichner, K. (2001). Educational Action Research. In *Handbook of Action Research*, ed. P. Reason and H. Bradbury, 273-283. London: Sage.

INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL EN EUROPA

Seamus Hegarty

1. INTRODUCCIÓN

La última mitad del siglo pasado ha visto grandes cambios en cuanto a educación especial, muchos más que en educación en general. La legislación, las iniciativas profesionales, las presiones de grupos de padres y los cambios en el concepto de discapacidad, junto con la amplia idea de la escuela comprensiva, han estado unidos para transformar la educación que se ofrece para un gran número de niños y jóvenes. Muchos de quienes en algún momento se consideraron como *ineducables*, ahora tienen acceso a la escuela y tienen oportunidades de vida que hubieran sido descartadas por extravagantes hace 50 años.

Estos cambios han ido de la mano con el crecimiento del estudio académico de la educación especial, y han sido tanto estimulantes como inspirados en ella. El campo, tal como estaba, recurría ante todo a la medicina y a la psicología desde el principio. Desde los años setenta en adelante, hubo una creciente investigación que, además, veía la educación especial como un asunto *educacional y social*, más que médico y psicológico. Muchos de estos estudios se llevaron a cabo en América del Norte pero cada vez más las naciones europeas contribuyeron al esfuerzo de investigación

Este documento ofrece un panorama general de la investigación sobre educación especial llevada a cabo en Europa en años recientes. Está basado en un análisis de los artículos publicados en la *European Journal of Special Needs Education*, de los años comprendidos entre enero de 1998 a diciembre de 2007. De esta manera, se cubren los Volúmenes 13 al 22, que comprenden 33 ejemplares –tres al año hasta 2004 y cuatro al año desde 2005- y 215 artículos. Tres de estos ejemplares fueron especiales o en parte especiales, los cuales trataron un tema particular.

Mientras que el propósito es dar un panorama general de la investigación llevada a cabo en Europa en ese período, este documento no puede ser exhaustivo por varias razones. Primero, porque está basado en la investigación *publicada* más que en la investigación *llevada a cabo*. La esperanza es que la mayor parte de la investigación que se ha llevado a cabo se publique, pero esto no es siempre lo que necesariamente ocurre. Puede haber estudios que, por diferentes razones, no han sido publicados o no han sido publicados en formatos convencionales de artículos de revistas. En segundo lugar, la *European Journal of Special Needs Education*, como otras revistas, es en esencia reactiva. Con excepción de ejemplares especiales o de documentos de invitados –los cuales son pocos- sólo puede publicar lo que se somete a publicación. Existen pautas editoriales que proporcionan algunos consejos para autores potenciales, pero los artículos que se publican deberán ser necesariamente seleccionados (según su calidad) entre todos los artículos que se reciben.

En tercer lugar, existen otras salidas para publicar artículos basadas en las investigaciones que se llevan a cabo en Europa. Algunos investigadores buscan publicar en revistas nacionales tales como la *British Journal of Special Education*, la *Scandinavian Journal of Psychology*, *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* o la *Revista de Educación*. Otros buscan revistas internacionales como la *International Journal of Inclusive Education*, la *International Journal of Disability, Development and*

Education o revistas norteamericanas como las que publica el *Council for Exceptional Children*. Sin embargo, otros dirigen sus artículos a revistas específicas para discapacitados, en particular en los campos de impedimentos en audición y visión

A pesar de estas limitaciones, el presente ejercicio tiene un valor como medida de actividad de investigación en Europa. La *European Journal of Special Needs Education* tiene un único papel como revista continental que opera dentro de un amplio espectro para la investigación en educación especial, tanto teórica como metodológicamente. Su foco es europeo, distinto al nacional, por un lado, o global, por el otro.

Puede notarse que la Revista tiene una pequeña cantidad de material que parece originarse desde fuera de Europa. En algunos casos, esto es porque un autor ha llevado a cabo investigaciones en una nación europea, pero estuvo trabajando en algún otro lugar al momento en que se publicó su artículo. En otros casos, los colegas europeos son coautores de documentos con colegas no europeos. Algunos otros textos que no tienen referencia europea particular han sido aceptados para su publicación porque se consideraron relevantes para la educación especial en Europa.

2. TEMAS DE INVESTIGACIÓN

Un escrutinio inicial de los títulos de los artículos y de palabras clave apunta al predominio de la inclusión o de la educación inclusiva como un tema de investigación. Esto es bastante sorprendente ya que el discurso de la educación especial se ha movido hacia la inclusión en un primer plano en años recientes. Esto es un desarrollo positivo al grado de que centra la atención en el sistema de la educación regular y en los cambios necesarios para asegurar que todos los alumnos reciban una educación de alta calidad junto con sus pares en la escuela local. Muchos documentos tocan estos temas y están ayudando a construir un estado del conocimiento que mejora la oferta educativa para todos los alumnos, a pesar de que, como se muestra a continuación, existen algunos huecos en las áreas de interés. Una desafortunada característica del énfasis de la inclusión es que el término tiende a utilizarse como una manera de abarcar un todo para significar cualquier desarrollo o práctica estimada como deseable en educación especial, sin importar si ese desarrollo está descrito de manera más apropiada en relación con la inclusión o no.

Los documentos publicados en la Revista a lo largo del período de diez años cubren un rango muy amplio de temas. Estos han sido agrupados en seis de los más comunes. (Cuadro 1) y otros temas con seis o más documentos (Cuadro 2).

CUADRO 1. TEMAS MÁS COMUNES

Temas	Número de documentos
Padres y la Familia	22
Docentes y sus actitudes	20
Políticas	20
Desarrollo Social y Emocional	17
Suministro en los primeros años	13
Desarrollo del Lenguaje	13

2.1. Padres y la familia

Se encontraron 22 documentos sobre padres y la familia, los cuales cubrían una amplia gama de temas. La mayoría, enfocados a padres de familia, en especial a las madres y uno de ellos a los abuelos y otro, a los hermanos. Un documento ofrecía pensamientos con definiciones de la familia en el contexto de niños con discapacidades. El grupo más grande de documentos (5), reportaba sobre las opiniones de los padres sobre diferentes aspectos de la escolaridad de sus hijos y del servicio que se ofrece. Dos artículos hablaban sobre las actitudes de los padres que no tenían un hijo con necesidades educativas especiales frente a las prácticas inclusivas. Los sentimientos maternos y las interacciones, aspectos sobre la vida en común y las visitas a los hogares fueron temas de varios artículos. Otros asuntos que se trataron incluyeron la elección de los padres en cuanto a la oferta, estrés materno y los factores que lo predicen, el entrenamiento dado a quienes ofrecen el servicio con relación a los padres que trabajan y las representaciones de los medios sobre la experiencia de los padres frente al Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (ADHD, por sus siglas en inglés).

Mientras muchos de los reportes de los estudios fueron pequeños en escala y ampliamente descriptivos, algunos fueron importantes estudios nacionales hechos con grandes muestras y con procedimientos sofisticados de análisis de datos.

2.2. Docentes y sus actitudes

Los docentes y sus actitudes fueron tema de 20 documentos. Estos cubrieron tanto escuelas especiales como regulares, con preponderancia en muestras de las escuelas regulares. Ha habido una gran cantidad de investigaciones sobre las actitudes de los docentes hacia los alumnos con necesidades especiales de educación y, sin que sorprenda, este tema se tocó fuertemente con siete documentos dirigidos de manera explícita a las actitudes de los profesores para incluir a estos alumnos a las escuelas regulares. Algunos reportaron sobre las actitudes de los docentes en algún país particular, mientras que otros se enfocaron en temas específicos tales como el deseo de los docentes para adaptar sus prácticas educativas. Otros documentos cubrieron las actitudes, hacia la inclusión, de quienes estudian para ser profesores (tres documentos), maestros titulares (dos) y psicólogos educacionales (uno).

Las actitudes hacia alumnos con dificultades emocionales y de comportamiento, así como su impacto en la escuela fueron tema de cuatro documentos. Estos cubrieron el tema de la inclusión, por supuesto, pero tenían una referencia más amplia. Dos textos trataron temas relacionados con el estrés de los docentes y el Síndrome de desgaste profesional (*Burnout Syndrome*).

2.3. Política sobre educación especial

Un número considerable de documentos trató sobre política, en un nivel u otro. De esta manera, hay siete textos que describen la oferta de educación especial a niveles nacionales o supranacionales (del centro y este de Europa); esto necesariamente implica el relato de políticas, aunque por lo general son de tipo descriptivo. Otro grupo de documentos trató sobre políticas particulares en áreas como el papel y el despliegue de docentes de apoyo, formación de profesores, inclusión en educación superior y colaboración inter-agencias.

Sin embargo, unos 20 artículos trataron sobre políticas como un único y principal foco de atención. Cerca de un tercio fueron ejemplares especiales únicos (13.1) sobre perspectivas internacionales en reformas en educación especial. Esto ofreció una perspectiva global con

documentos que cubren los desarrollos en siete países alrededor de cuatro continentes y que presentan una diversidad de experiencias y voces en movimientos de reformas en educación especial.

Otros documentos buscaron problematizar la educación especial y la inclusión, al introducir perspectivas de la sociología, análisis políticos y de la legislación. Estos buscaban localizar la oferta de educación especial en contextos políticos más amplios –escuela para todos, diversidad y diferencia cultural, justicia social, ciudadanía y democracia. Algunos textos se enfocaron de manera explícita en el proceso de política mismo, con referencia particular en la formulación de políticas en educación especial, mientras que otros reportaron sobre aspectos de implementación de políticas.

2.4. Desarrollo social y emocional

Un total de 17 documentos estuvieron relacionados con diferentes aspectos del desarrollo social y emocional de los niños (sin necesidad de mencionar que había una cierta cantidad de superposición entre textos sobre desarrollo social y emocional y los que tratan sobre las actitudes). Estos se enfocaron en temas como el autoconcepto, competencia social, amistad y soledad. Muchos de ellos buscaron documentar la posición social de grupos particulares, tales como niños con problemas de aprendizaje o Síndrome de Down. En algunos casos, la ayuda era incrementar el entendimiento de la marginación social de ciertos grupos de niños y evaluar los efectos de intervenciones diseñadas para mejorar el autoconcepto y otros aspectos del desarrollo social. Un documento reportó el entendimiento de los hermanos sobre las implicaciones sociales de las discapacidades en el aprendizaje.

Un ejemplar en parte especial (22.1) presentó un conjunto de documentos sobre la posición social de niños con necesidades especiales dentro de la educación regular. Esto se arrojó en una investigación que se condujo de forma coordinada a lo largo de tres países (Alemania, los Países Bajos y Noruega). Se utilizaron técnicas sociométricas para describir la posición social de niños con necesidades especiales. Esto permitió hacer comparaciones entre alumnos en diferentes situaciones y con diferentes condiciones de discapacidad. Puede destacarse que el panorama general que se reportó y que tiene que ver con la posición social de los alumnos con necesidades especiales es negativa y de alguna manera preocupante.

2.5. Suministro en los primeros años

Como es de esperarse, hubo cierta superposición entre los documentos sobre los padres y la familia, y el suministro de los primeros años. Un total de 13 textos tocaron diferentes aspectos del desarrollo temprano, la educación y la oferta. Estos trataron principalmente aspectos particulares sobre esta última o de los puntos de vista de los padres sobre ella, en general basados en materiales de investigación (5 documentos), y evaluaciones de intervenciones tales como un programa en habilidades sociales o uno de pensamiento matemático para niños de preescolar (3 textos). Dos artículos reportaron a detalle estudios sobre aspectos del desarrollo y dos más presentaron panoramas del estado del conocimiento sobre la intervención temprana y la identificación de niños con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad e intervenciones educativas para niños con parálisis cerebral, respectivamente. Un documento tocó el tema del desarrollo de una lista para atender a quienes tenían profundas y múltiples dificultades de aprendizaje. Vale la pena mencionar que un tema predominante fue el de las dificultades emocionales y de comportamiento, que se tocó en no menos de cinco textos.

2.6. Desarrollo del Lenguaje

El desarrollo del lenguaje fue el tema de 13 artículos. Principalmente tocaron el tema ya fuera de las características de los alumnos o de las intervenciones para promover el desarrollo del lenguaje. El grupo anterior de textos osciló desde las marcas morfológicas del francés en relación con la dificultad de quien aprende hasta las causas fisiológicas de la dislexia; y de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes suecos de preparatoria hasta las habilidades verbales de los estudiantes griegos con déficit de atención/desorden de hiperactividad. El último reportó un rango de intervenciones diseñadas para mejorar aspectos particulares del lenguaje –computadoras, apoyo de los padres, comunicación alternativa y argumentativa, educación musical específica- y presentó informes de evaluación al respecto. Otro artículo reportó sobre un estudio piloto para desarrollar tareas a efecto de identificar a estudiantes finlandeses de secundaria con dislexia y otros trataron sobre el desarrollo del lenguaje y el suministro en aspectos más generales.

Mientras que estos documentos cubrieron un grupo diverso y estimulante de temas, el número y la falta de interconexiones entre ellos son decepcionantes. El lenguaje es central para la educación de todos los estudiantes, en especial para quienes tienen dificultades para aprender y para quien hubiera deseado una mayor contribución al estado del conocimiento en esta área.

CUADRO 2. OTROS TEMAS

<i>Temas</i>	<i>Número de documentos</i>
Evaluación	9
Matemáticas	9
Docentes de Apoyo	9
Adolescencia	8
TICs	8

2.7. Evaluación

Muchos de los artículos publicados en la Revista muestran instrumentos existentes para medir variables de interés en el estudio subyacente. Estos incluyeron programas de observación, medidas sociométricas y pruebas de logro educativo, con ajustes menores al instrumento si el diseño del estudio o la naturaleza de la población lo requerían. En todos estos casos, el objeto principal del estudio estaba puesto en las variables del fenómeno de estudio, contrario al proceso de medición o de los instrumentos utilizados.

Sin embargo, en nueve artículos, el objeto principal estuvo puesto en la evaluación por sí misma. Cuatro documentos presentaron reportes sobre estudios diseñados para examinar las características psicométricas, con mayor frecuencia validez, de los instrumentos existentes o buscar la manera de validar su uso en nuevas poblaciones. Estos cubrieron el desarrollo temprano del progreso, la dislexia, la atención, la competencia percibida y la aceptación social. Tres artículos reportaron sobre el desarrollo de nuevos instrumentos: una lista de dificultades dirigida a las dificultades de desarrollo; un instrumento de investigación de antecedentes para identificar necesidades especiales de educación a comienzos de la educación primaria; y un grupo de tareas para identificar la dislexia en secundaria. Dos documentos reportaron sobre el valor y la validez de la evaluación del punto de partida y la visión de los padres en la evaluación reglamentaria, respectivamente.

2.8. Matemática

El área del currículo (aparte de lengua) que recibió mayor cobertura fue la de matemática, con nueve artículos (es de llamar la atención que seis de ellos fueron escritos por completo, o en parte, por investigadores alemanes). Muchos de estos reportaron sobre los efectos de las intervenciones diseñadas para mejorar el aprendizaje con respecto a las operaciones aritméticas básicas –contar, sumar y restar. Tres de los estudios reportaron comparaciones detalladas entre estudiantes en diferentes niveles de logro matemático y dos, se basaron en muestras de alumnos de preescolar.

Estos documentos son dignos de mencionar por dos aspectos. A pesar de que son dispares, ayudan a construir el entendimiento del aprendizaje matemático en niños con necesidades especiales de educación. Esta es un área relativamente descuidada, y todo lo que añada al conocimiento de esta es bienvenido. En segundo lugar, el foco de especificar estrategias de instrucción con claridad y de evaluarlas de manera práctica ha producido una buena cantidad de información valiosa para utilizarse en el salón de clase.

2.9. Docentes de apoyo

El papel del docente de apoyo se ha desarrollado bastante en años recientes. Este tema se tocó en nueve artículos, cinco de ellos en un ejemplar en parte especial (16.2). El último presentó datos y práctica revisada en Inglaterra, los Países Bajos y España, así como en Australia. Otros cuatro documentos dieron cuenta del desarrollo relativo a los docentes de apoyo en Chipre, Inglaterra, Alemania e Irlanda del Norte. Estos textos fueron principalmente de naturaleza descriptiva, subrayando el rango de las tareas que llevan a cabo los docentes de apoyo en naciones particulares y resaltando los cambios que han sufrido. Algunos también hablaron sobre la capacitación, la dirección y sobre temas de eficacia escolar.

2.10. Adolescencia

Pocos artículos, casi todos de Escandinavia, trataron temas que tienen que ver con estudiantes de mayor edad y adultos jóvenes; ocho, en total. Varios cubrieron la transición escolar y la deserción. Dos tocaron el tema de la competencia de la lengua y uno reportó sobre un estudio que utilizó un programa electrónico de autoapoyo para promover la competencia entre adolescentes con dificultades de aprendizaje. Uno reportó sobre las predicciones de la independencia económica de los adolescentes en Noruega. Otro reportó sobre el currículo y los acercamientos de los docentes en centros de capacitación para adultos en Grecia.

2.11. Tecnología de la información y la comunicación

Dado las grandes demandas por tecnología de la información y de la comunicación con respecto a la transformación educacional, es decepcionante que este tema se tocara en tan pocos documentos. Hubo un total de ocho, con solo cuatro de ellos relativos a la mejora de los docentes y el aprendizaje. Estos trataron, respectivamente, sobre simulación electrónica para estudiantes con deficiencias auditivas, apoyo para lectura y ortografía, desarrollo de competencias personales y trabajo colaborativo entre escuelas de educación especial. Tres artículos reportaron sobre el uso de TIC en la educación para docentes y uno examinó la video-tecnología como herramienta de investigación.

3. PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

Como se deriva de la Cuadro 3, los artículos publicados en la revista arrojaron un amplio rango de propuestas de investigación (ya que muchos de los estudios subyacentes utilizaron más de un método de investigación, el total en el cuadro es mayor al número de artículos publicados). A pesar de que la mayoría tenía una base empírica, un considerable número era teórico de una manera u otra.

TABLE 3. TIPOS DE INVESTIGACIÓN

<i>Tipo</i>	<i>Número de documentos</i>
Cuantitativa	92
Cualitativa	62
Comparativa	40
Teórica	25
Descriptiva	24
Desarrollo instrumental	11
Longitudinal	10
Revisión	7
Investigación conducida	4
Análisis Discursivo	2
Modelos multinivel	1

Casi la mitad de los artículos estaban fundamentados en datos cuantitativos, principalmente basados en cuestionarios, pero también en pruebas u otros instrumentos. Estos variaban de manera significativa en escala, desde grandes muestras nacionales (relativamente pocos), hasta pequeñas. Se utilizaron datos cualitativos en solo poco más de la cuarta parte de los documentos. Estos se basaron principalmente en entrevistas y, los menos, en observaciones. Muchos estudios por supuesto utilizaron tanto técnicas cualitativas como cuantitativas.

Cerca de una quinta parte de los artículos (40) reportaron datos comparativos. Estos implicaron diseños experimentales con grupos de control y de comparación en su mayoría, los menos utilizaron evaluaciones poco definidas de programas o intervenciones.

El número considerable de artículos (23) bajo el esquema teórico es digno de mencionarse. Estos oscilaron desde análisis filosóficos de los conceptos de inclusión y necesidades especiales, y el escrutinio de discursos predominantes sobre dificultades de aprendizaje, hasta la construcción de marcos teóricos para sociedades de padres o colaboración inter-agencias.

Otro grupo de artículos (24) era ampliamente descriptivo, aunque en algunos casos con un grado de análisis que provoca una superposición con los grupos anteriores. Típicamente, estos proporcionaron descripciones de la oferta de educación especial a nivel nacional (14 en total), pero también cubrieron aspectos específicos de ofertas tales como grupos de crianza y arreglos de apoyo.

Once artículos se basaron en el uso de técnicas psicométricas para desarrollar o modificar pruebas u otros instrumentos. Diez documentos tenían un elemento longitudinal. Siete textos presentaron revisiones de temas que oscilaban desde las actitudes de los docentes y el autoconcepto de los estudiantes hasta tendencias sobre dónde ubicar a niños con Síndrome de Down.

Cuatro documentos trataron sobre la investigación que se estaba llevando a cabo sobre educación especial. Dos estaban basados en un análisis del discurso y solo uno, en un modelo multinivel. Este último está en línea con los análisis estadísticos relativamente simples que se emplearon en todos los artículos.

4. TIPO DE EDUCACIÓN ESPECIAL QUE SE NECESITA

La mayoría de los artículos publicados se refirieron a las necesidades de educación especial como un todo o implicaban un concepto bastante general sobre las dificultades de aprendizaje. Más de una cuarta parte de los documentos se refirieron a una subpoblación específica, como se muestra en la Cuadro 4. La preponderancia de documentos sobre dificultades emocionales y de comportamiento, incluido el desorden de espectro autista y el déficit de atención/desorden de hiperactividad, es notable, como lo es la escasa investigación sobre enfermedades mentales, con solo un texto. Los lectores estadounidenses notarán la ausencia de las deficiencias de aprendizaje como una categoría clave, lo cual refleja la limitada recurrencia en el discurso europeo sobre educación especial. Es necesario abstenerse de leer demasiado sobre estas estadísticas ya que existen varias revistas sobre deficiencias específicas, las cuales cubren discapacidades del habla y dificultades de lenguaje, por ejemplo, y estas proporcionan una salida para documentos relacionados con estas necesidades especiales.

CUADRO 4. DISTRIBUCIÓN DE DOCUMENTOS SEGÚN NEE

<i>Special need</i>	<i>Number of papers</i>
Dificultades emocionales/comportamiento	20
Dificultades motrices/físicas	9
Discapacidad auditiva	7
Dislexia	6
Dificultades de aprendizaje severas	6
Síndrome de Down	5
Problemas visuales	3
Discapacidad mental	1
Problemas de aprendizaje	1

5. DISTRIBUCIÓN DEL PAÍS

A pesar de que los artículos publicados provienen de toda Europa, no lo son de manera uniforme. El Reino Unido, con 65 documentos, presentó cerca de una tercera parte del total. Si otras naciones del noroeste de Europa se añaden, esa proporción se eleva a casi dos tercios. La relativa poca participación de Francia y Alemania es notable. La explicación convencional dada para este patrón es el dominio del idioma inglés y la consecuente dificultad que muchos estudiantes tienen al preparar manuscritos para su publicación en una revista que se edita en inglés. A pesar de que puede haber algo de cierto, esa no es toda la historia. Por más de la mitad de su existencia, la Revista aceptó documentos para su publicación en francés y alemán (con una revisión en la lengua original, para que no fuese necesaria traducción alguna), así como en inglés. Muy pocos autores aprovecharon esa posibilidad, prefiriendo sin embargo asegurar su publicación en inglés, de ser posible. Vale la pena destacar también que académicos de los países ubicados al principio de la lista –Reino Unido, Noruega, los Países Bajos e Israel– se encuentran bajo una presión considerable para publicar en revistas evaluadas por pares.

6. DISCUSIÓN

La investigación sobre educación especial en Europa, como la representan los artículos publicados en la *European Journal of Special Needs Education* cubre una amplia gama de temas. Aquí se ofrecen las fortalezas y debilidades. Las fortalezas son más evidentes en temas tales como las actitudes de los docentes y el desarrollo social y emocional de los alumnos en donde, no solo ha habido muchos artículos publicados, sino que se han desarrollado unos con otros y han tendido a crear un coherente estado del conocimiento. La diversidad en los sistemas educativos en Europa significa que los hallazgos de un escenario a otro no son necesariamente aplicables de manera directa a otros diferentes, y se necesita una buena cantidad de réplica para establecer validaciones más amplias de estos hallazgos. De la misma manera, esta multiplicidad de contextos provee la oportunidad de probar los resultados de una manera comprensiva para establecer un conocimiento robusto.

La diversidad de temas cubiertos constituye un reto. Por supuesto es bueno que los investigadores estén estudiando muchas facetas diferentes de la experiencia en necesidades especiales, pero debe reconocerse que muchos temas se representan por uno o dos estudios, relativamente a baja escala, y la contribución al estado del conocimiento es modesta. Dada la capacidad limitada que parece haber para conducir investigación de alta calidad sobre educación especial, se debe preguntar si el acercamiento de dicha industria casera es la manera más productiva de avanzar en el conocimiento en nuestro campo. En varios países, como Inglaterra, Italia y Noruega, se han tomado los pasos necesarios para generar una masa crítica de esfuerzo en investigación sobre ciertas áreas al identificar prioridades clave de investigación y dirigir fondos de investigación como corresponde. Es probable que esta concentración de esfuerzos –como medicina, transporte y tecnología de la información y comunicación- producirá mayores beneficios en términos de avance de conocimiento.

Una característica decepcionante de estos hallazgos es el grupo de temas de los cuales se hizo poca o nula investigación. La formación de docentes, creatividad y artes, y el trabajo inter-agencias son temas clave en el desarrollo de ofertas vibrantes en educación especial, pero solo un puñado de documentos trataron esos temas. Los procesos del aula y las prácticas instructivas fueron tema de siete textos pero, dada la centralidad del aula de maximizar el aprendizaje del alumno, esto en cerca de 3% de los artículos publicados parece notablemente poco. De la misma manera, el tema central del desarrollo del lenguaje se tocó en solo siete documentos, a pesar de que puede que haya más salidas para trabajar en esta área.

La investigación sobre educación especial en Europa es un campo dinámico, con una amplia variedad de temas que están siendo investigados. Está haciendo una contribución valiosa al conocimiento, tanto en lo general como con referencia a naciones particulares. Parte de este conocimiento es muy pertinente tanto para los tomadores de decisiones como para los implementadores. Algunos temas clave son poco investigados y en el futuro, será ventajoso si se les pudiera prestar más atención. También es probable que una mayor concentración en el esfuerzo por investigar, así como mayores recursos, puedan beneficiar el campo.

REDES DE APOYO PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA REVISIÓN DE ALGUNOS EQUIPOS Y RECURSOS

Mauricio López Cruz

1. INTRODUCCIÓN

La asociatividad, la investigación colaborativa y las redes profesionales son modalidades de trabajo que en el último tiempo vienen desarrollándose con fuerza en el ámbito de la inclusión educativa. En efecto, es posible constatar la existencia de un conjunto amplio y diverso de equipos profesionales, redes asociativas de profesionales e instancias de cooperación internacional que comparten los principios y propósitos de la inclusión. Estos propósitos se refieren a la mejora o la reforma del sistema educativo impulsada por los valores democráticos y la igualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad.

El concepto de red es central para comprender este fenómeno asociativo y profesional. En la literatura es posible encontrar denominaciones como *red de reforma educativa* o *red de innovación educativa*. Entre los elementos que comparten estas redes está el ser estímulo para el desarrollo profesional docente, la circulación horizontal del conocimiento y que los participantes se vinculan en relaciones que se trascienden el propio centro, pudiendo así “eludir las limitaciones de los roles institucionales, las jerarquías y la ubicación geográfica” (Lieberman y Grlonick, 1997).

Adicionalmente, el equilibrio entre la valoración de los conocimientos internos (generados por los propios docentes), y los conocimientos externos (el que procede de la investigación y los expertos), es algo que fortalece su carácter constructivo. Los foros de discusión son un buen ejemplo de una actividad que dinamiza ambos tipos de contribuciones. Uno de los objetivos principales de estas redes pareciera ser, por tanto, el aprendizaje mediante el intercambiando de experiencias y de información (Fernández Enguita, 2007, Lieberman y Grlonick, 2005).

Un concepto que aparece con frecuencia vinculado al de red es el de *comunidad de práctica*. Éste enfatiza que el proceso de aprendizaje es social y colectivo, como un aprender haciendo con sentido y en comunidad, participando y estando con los otros, logrando así pertenencia e identidad (Ainscow, Booth, y Dyson, 2006, Lieberman y Grlonick, 2005).

Algunas de las ventajas que tiene esta forma de trabajo para el desarrollo profesional docente es que permite combatir el aislamiento del profesorado ofreciendo apoyo social, y que puede estimular la articulación y explicitación del conocimiento tácito acerca del aprendizaje y la enseñanza (Fernández Enguita, 2007, Lieberman y Grlonick, 2005).

Sin embargo, la literatura sobre redes se basa en grupos que trabajan en forma preferentemente presencial. De este modo, las redes *tecnológicas* o *virtuales*, es decir, aquellas basadas en Internet y con relaciones entre sus miembros preferentemente virtuales, comienzan a recibir mayor atención desde el punto de vista de la innovación (Fernández Enguita, 2007).

La revisión realizada revela esta cuestión como de gran interés para sus gestores, dado que como parte de las actividades propias de estas redes, se desarrollan (en la medida de lo posible),

encuentros presenciales periódicos. Asimismo, algunas de las redes estudiadas destacan precisamente por su labor de conceptualización y sistematización de las implicaciones teóricas y prácticas del trabajo en red para la innovación y la inclusión, como por ejemplo EENET e INNOVA.

En definitiva, el trabajo en red está ampliamente difundido en Internet y dentro de las temáticas que destacan en este tipo de colaboración profesional, la inclusión educativa ocupa un papel significativo. La inclusión se refiere, en general, a la preocupación por la superación de la exclusión que experimentan los grupos más vulnerables en el acceso a una educación de calidad. Aunque el panorama global es muy diverso en las diferentes regiones, como América Latina y Europa, las barreras a la participación y al aprendizaje se presentan especialmente asociadas a las condiciones de pobreza y discapacidad, a la población rural, indígena o inmigrante, así como al género. La UNESCO ha definido la educación inclusiva, en su propia página web, como:

“hacer efectivos para todos los niños, jóvenes y adultos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades, prestando especial atención a aquellos que viven en situación de vulnerabilidad o sufren cualquier tipo de discriminación”.

Al analizar el significado de la inclusión -complejo, controvertido y dilemático- aparecen 4 dimensiones interrelacionadas que son relevantes para comprender mejor sus alcances y limitaciones. En primer lugar, aparece una dimensión referida a los *procesos* de transformación, innovación y mejora de los centros educativos. En este sentido, RINACE es un ejemplo de red que aborda el problema de la mejora y el cambio, y que constituye una fuente de documentación destacada en este ámbito.

En segundo lugar, requiere de nuevos enfoques y métodos para el *aprendizaje* en aulas que son crecientemente diversas y multiculturales, donde las diferencias y necesidades individuales de los alumnos deben adquirir la mayor relevancia. La preocupación por la inclusión conlleva así a buscar comprender mejor como se promueve un aprendizaje con significado y sentido y, visto de su faceta negativa, con superar el fracaso escolar, desarrollando en todo caso una pedagogía ajustada a la diversidad (Escudero, 2005).

En tercer término, implica una mayor atención hacia la participación y el bienestar de los estudiantes. En esta dimensión es particularmente relevante la promoción de relaciones satisfactorias entre iguales, que favorezcan el bienestar emocional y social de todos los estudiantes. Desde esta perspectiva la comunidad educativa, y no sólo la escuela, debe garantizar algunos factores protectores fundamentales, como son los vínculos afectivos y una red social de apoyo. La autoestima y el bienestar de los estudiantes favorece así el hecho de que éstos tiendan a sentirse más capaces y competentes (López *et al.*, 2006).

Por último, la inclusión significa durante todo el proceso que ello conlleva, el esfuerzo de eliminar las barreras hacia la participación y el aprendizaje. Herramientas como el *Index for Inclusion*, entre otras, permiten a los equipos docentes identificar estas barreras, mediante un proceso de aprendizaje y participación social orientado a la reflexión y la acción conjunta. Las prioridades de acción así construidas se transforman en un plan de mejora del centro (Ainscow y Booth, 2002). Al hablar de barreras, se pone el acento en los procesos y mecanismos de exclusión educativa. Desde esta perspectiva, se hace imprescindible escuchar la voz de los grupos *tradicionalmente silenciados*, no culpando a las víctimas, y se defiende el derecho a la educación como una cuestión de justicia social y democracia (Escudero, 2006; 2007). Un ejemplo de esta línea de investigación es el proyecto INCLUDED, que analiza las estrategias educativas que generan exclusión social.

Con todo, el concepto de *inclusión educativa* a veces parece ser tan amplio que se identifica con el de calidad educativa o se analiza sólo desde una de sus múltiples facetas, por ejemplo: como preocupación por la discapacidad y las *necesidades educativas especiales*, o como respuesta a la preocupación por el alumnado con los problemas emocionales o de conducta, sobre el que recaen continuamente fuertes presiones excluyentes al igual que le ocurre a otros *grupos vulnerables*. No obstante también se ha identificado la inclusión educativa como la promoción de una escuela común y comprensiva, como parte del movimiento de *Educación para Todos* o como la expresión de una cuestión de principios y valores educativos y sociales (Ainscow, Booth, y Dyson, 2006). En todo caso no se trata de hacer prevalecer una perspectiva sobre otra sino de comprender que, todas y cada una de ellas nos informan de la tensión entre los procesos de inclusión y exclusión educativa.

En este trabajo se presentan *algunos* de los equipos de investigación y grupos profesionales, a nivel principalmente iberoamericano y europeo, que constituyen redes de generación e intercambio de conocimiento sobre la *inclusión educativa*. Se revisan los recursos disponibles en Internet, que pueden resultar generativos de nuevos encuentros, hallazgos y conocimientos que aporten elementos teórico-prácticos al quehacer profesional y educativo. Evidentemente hay que resaltar que “no están todos los que son” pero que ciertamente “son todos los que están”. En todo caso no hay tras este trabajo una pretensión de exhaustividad sino de modesta contribución a una “tarea interminable” toda vez que la generación de conocimiento, grupos y redes es incesante.

En la selección de las referencias se ha intentado mantener un equilibrio entre una concepción más amplia de inclusión y la focalización en la discapacidad y los enfoques interculturales. La primera concepción permite rescatar los procesos comunes a los mecanismos de exclusión educativa y a las distintas estrategias que promueven la inclusión. Las barreras al acceso, a la permanencia o la promoción de los estudiantes más vulnerables, como la segregación y categorización de algunos grupos y la reducción de expectativas hacia éstos, constituyen algunos de dichos mecanismos comunes. Del mismo modo, la transformación de las culturas escolares que conducen a la valoración de la diversidad como un recurso para el aprendizaje aparece como una estrategia más inclusiva de igual valorar y necesidad para todos. La focalización en los dos enfoques señalados, por su parte, permite delimitar el objeto del análisis.

Se presentan 14 referencias agrupadas en tres categorías: a) equipos y proyectos de investigación y desarrollo, b) portales de acceso e intercambio de información, y c) organismos y agencias internacionales. Esta clasificación surge del intento de ordenar la información y resaltar las similitudes y diferencias entre los recursos encontrados, luego, no pretende ser exhaustiva ni excluyente. Por ejemplo, la mayoría de los recursos revisados comparte el hecho de ser espacios para compartir información especializada y actualizada. De cada equipo o red se exponen brevemente sus objetivos, algunos principios teóricos que guían la acción y el valor añadido de los recursos que ofrece a través de la Web.

2. REDES, EQUIPOS Y PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

2.1. Proyecto INCLUD-ED: Centro especial de investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades CREA de la Universidad de Barcelona

Es un equipo de investigación multidisciplinario (antropología, comunicación, economía, política, sociología) conocido por el desarrollo y estudio de las *comunidades de aprendizaje*. Éstas se

definen como experiencias exitosas en la reducción y prevención de inequidades, que constituyen una red en expansión en algunos países europeos.

Actualmente desarrollan el *proyecto integrado* de la Unión Europea (UE) INCLUD-ED: *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Este proyecto estudia las estrategias educativas que contribuyen a superar las inequidades y promover la cohesión social, comparando cuantitativa y cualitativamente los distintos sistemas educativos europeos. Se busca un impacto social y político, al identificar las estrategias que generan mayores y menores tasas de fracaso y exclusión. El fundamento del proyecto INCLUD-ED proviene de 3 enfoques teóricos: la construcción dialógica del conocimiento, la inclusión de voces *tradicionalmente silenciadas* y el estudio de los mecanismos sociales de la exclusión. Este proyecto integrado interrelaciona 3 “familias” de proyectos ejecutados por un consorcio de universidades europeas y coordinados por CREA. Desde su Web se accede a la explicación de la metodología y los resultados de cada uno de los proyectos. <http://www.pcb.ub.es/crea>

2.2. INCLUES: Llaves para una educación inclusiva y cognitiva. Clues to inclusive and cognitive education

Este proyecto desarrolla un modelo de *educación inclusiva y cognitiva*, es decir, activación de las habilidades cognitivas básicas del niño, las que son requisito para los aprendizajes académicos, sociales, artísticos y emocionales. Dentro de sus objetivos principales figura el desarrollo de la capacidad para aprender a aprender de los estudiantes (encontrar las *pistas -clues-* del aprendizaje). Al mismo tiempo, se busca crear una red de profesionales y de padres que desarrollen este modelo, integrada inicialmente por miembros de Rumania, Bélgica, Reino Unido y Noruega.

En su fundamento teórico confluyen tres aportaciones interrelacionadas: la modificabilidad cognitiva estructural de Feuerstein, la educación por conceptos de Nyborg y el modelo de enseñar a leer de la Universidad de Portsmouth (“este libro es como el Danubio” afirman sus autores). Plantea que los niños en riesgo de exclusión educativa -con discapacidad, dificultades de aprendizaje, las minorías socio-étnicas- comparten una deficiente función cognitiva producto de una estimulación pobre. Por tanto, esta deficiencia cognitiva es reversible, incluso para aquellos casos considerados como discapacitados “orgánicos”, mediante una activación adecuada en la familia y en la escuela. Las principales barreras identificadas para el desarrollo de la *educación cognitiva inclusiva* son una inadecuada formación del profesorado en este ámbito y el predominio de la evaluación por estándares.

El material educativo *INSIDE: cómo aprender en un entorno inclusivo* es una guía práctica que ofrece actividades de formación docente basada en estos supuestos teóricos y metodológicos. <http://ww.inclues.org>

2.3. INTERPROJECT: Guía para aplicar la Educación intercultural en la escuela.

Es un proyecto del programa Comenius (UE) donde participan varias universidades, coordinado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, en Madrid. Pretende implementar un enfoque intercultural en las escuelas promoviendo la reflexión sobre la diversidad cultural. Se plantea como un proyecto de innovación orientado a la formación inicial y permanente del profesorado.

Se parte de una perspectiva crítica hacia los enfoques interculturales que celebran aisladamente las diferencias (por ejemplo, las iniciativas del tipo “semanas interculturales”) y los programas de intervención sobre grupos específicos.

Metodológicamente, se basa en la validación de la *Guía Inter*, una serie de materiales de desarrollo profesional docente que proponen analizar, aplicar y mejorar la educación intercultural. En este sentido, se busca desarrollar la *competencia intercultural* en profesores, mediante actividades orientadas a explicitar las concepciones sobre el aprendizaje o a replantear las prácticas de aula en contextos multiculturales. En su sitio Web se encuentran disponibles los materiales escritos y multimedia para desarrollar dichas actividades. <http://inter.up.pt/>

2.4. CSIE is the Centre for Studies on Inclusive Education

El trabajo de este centro busca posicionar la inclusión educativa como un asunto de derechos humanos, subrayando entre éstos, el derecho de todos los niños –con o sin discapacidad o dificultades de aprendizaje- a asistir a escuelas ordinarias y a participar de su vida cotidiana. Es un centro independiente con sede en Bristol orientado a entregar información sobre buenas prácticas, legislación, conferencias y análisis del funcionamiento de las administraciones educativas. Trabajan directamente con padres y adultos con discapacidad, con organizaciones asociativas de la sociedad civil, intentando poner en contacto a escuelas inclusivas con aquellas que están iniciando procesos de cambio.

Entre sus credenciales figura la de ser editores de la versión original del *Index for Inclusion*, el que ha sido traducido a 20 idiomas y que actualmente se está utilizando en países de prácticamente todo el mundo (Europa, América Latina, África, Asia y Oceanía). Desde su Web se puede descargar éste instrumento (en diferentes idiomas) y otros documentos de referencia. <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie>

2.5. The Enabling Education Network EENET

Creada por *Save the Children* y coordinada por la Escuela de Educación de la Universidad de Manchester, es una red abierta para compartir información sobre los temas de *educación inclusiva*. Prioriza las necesidades de países, organizaciones e individuos que tienen acceso limitado a información básica en este ámbito. Plantean que mucha de la literatura y la investigación son a menudo culturalmente inadecuadas debido a las diferencias culturales entre los países del norte y los del sur. Partiendo de los principios de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales, desarrollan proyectos en países como Nigeria, India, Tailandia y Brasil, en los que se incentivan conversaciones y debates acerca de la inclusión y el derecho a la educación. Su boletín electrónico presenta un conjunto de experiencias locales de inclusión en una diversidad de contextos, junto con un análisis del “mejor conocimiento y práctica” en este ámbito. <http://www.eenet.org.uk> y <http://www.education.manchester.ac.uk/research/areas/inclusion>

2.6. Red internacional de investigadores y participantes sobre integración educativa

Conformada primero como red nacional, nació de la preocupación por generar un espacio de comunicación y documentación de las experiencias y prácticas de educación especial e integración del alumnado con discapacidad en México. Surge además como respuesta a la escasez o inexistencia de acciones de divulgación y discusión a nivel latinoamericano que permita a los investigadores intercambiar experiencias de trabajo en este ámbito. Lo coordina un equipo de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, y participan además, investigadores, profesores y familias de Chile, Argentina, Brasil y Ecuador. Han realizado 4 encuentros internacionales sobre integración educativa y este año preparan el V encuentro, que se realizará en Tabasco, México.

Según han expresado sus miembros, uno de sus sellos de identidad es la “filosofía de considerar todos los discursos, privilegiando las prácticas desde donde emergen.” El año 2006 se editó el primer número de la revista “*Voces de la Diferencia*”, que contiene las reflexiones y experiencias de los diferentes países. Ésta publicación se plantea con un carácter internacional y orientada a la “transformación de la educación especial, la integración, la inclusión educativa y social”. Su valor radica precisamente en ser una iniciativa pionera en el ámbito de la colaboración interuniversitaria sobre estos temas en la región. <http://riie.iztacala.unam.mx/red.html>

3. PORTALES DE ACCESO E INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN

3.1. Portal INNOVA de la Universidad de Salamanca

Se trata de una iniciativa que pretende poner en contacto a las redes que están trabajando en la innovación educativa y ser un “lugar de encuentro y de referencia para el intercambio de experiencias y la cooperación entre los actores de la educación”. La participación está abierta a grupos de educadores, organizaciones y grupos profesionales implicados con la innovación y la renovación pedagógica.

Dentro de su quehacer destaca la conceptualización explícita que hacen del funcionamiento de las redes para la innovación. Recientemente han organizado un Congreso en España en este ámbito, donde se desarrollaron tópicos como las dinámicas que favorecen las nuevas tecnologías, las redes como vínculos débiles y la cooperación horizontal, entre otras. Plantean asimismo la necesaria combinación de relaciones virtuales y presenciales, y que las redes favorecen un enfoque de la educación que va más allá de la escuela y se extiende a los ámbitos más amplios de la comunidad.

El valor de esta red para los objetivos de esta revisión reside, en primer lugar, en el hecho de orientarse específicamente a la innovación. Y en segundo lugar, en que esta red ha planteado la necesidad de prestar especial atención a “los que no se hacen oír”, es decir, a las minorías y los grupos en desventaja.

Un recurso útil que se ofrece es que permite a las agrupaciones participantes crear su propio sitio en el portal para poner a disposición y compartir documentos y materiales con los demás miembros. <http://innova.usal.es/>

3.2. El Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca.

El INICO se dedica a la realización de acciones de investigación, formación y asesoramiento dirigidas a mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad física, intelectual y sensorial y con enfermedades crónicas.

En conjunto con el Ministerio de Trabajo de España han desarrollado el *Sistema de información sobre discapacidad* SID, el que desarrolla una labor de recopilación, sistematización y difusión de información sobre estos colectivos. Está dirigido a profesionales, investigadores y docentes, así como a los responsables políticos y a las administraciones públicas. También trabaja de la mano del movimiento asociativo de las personas con discapacidad y sus familias, buscando actuar como mediador entre la generación y la necesidad de información actualizada. A través de este sistema se accede a una base de datos amplia referida a estos colectivos. <http://sid.usal.es>

3.3. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas - FLAPE

FLAPE, integrado por instituciones de siete países de América Latina, es una iniciativa destinada a favorecer el intercambio entre las instituciones de la sociedad civil que promueven procesos democráticos de cambio educativo y la defensa de la educación pública. Si bien, su foco no es específicamente la inclusión educativa, la extensión y magnitud de la red junto a su adscripción a los principios generales planteados, justifican su referencia en esta revisión. Su interés se centra en las estrategias de movilización social centradas en la equidad, la inclusión, la interculturalidad, la integración de los países latinoamericanos y la participación ciudadana.

Se trata de un portal desde donde se accede a gran cantidad de recursos y vínculos, como el Boletín *Referencias*, el Canal Iberoamericano de Noticias sobre Educación (CINED), y diversos foros virtuales. Uno de los vínculos de interés es el Observatorio latinoamericano de políticas educativas, el que también ofrece un conjunto de recursos de utilidad, como la Revista *Archivo analítico de políticas educativas* (EPAA) y otras publicaciones electrónicas. Otros vínculos conectan con un directorio latinoamericano de organizaciones de defensa del derecho a la educación y la educación pública. Dentro de las organizaciones asociadas a FLAPE que desarrolla un trabajo más focalizado en la inclusión educativa, se encuentra el Foro educativo de Perú. Éste ha desarrollado el proyecto “Participación e incidencia para la educación inclusiva en zonas de pobreza en Perú” (con apoyo de Save the Children). <http://ww.foro-latino.org>

3.4. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina SITEAL

SITEAL realiza un seguimiento del panorama educativo de la región mediante la sistematización, producción y análisis de la información estadística producida –en su mayor parte– por los organismos públicos de sus países. Es un proyecto iniciado en el año 2003 conjuntamente por el Instituto Internacional de Planeamiento de la educación de la UNESCO (Sede Regional Buenos Aires) y la OEI, y su objetivo general es contribuir al desarrollo y fortalecimiento de políticas sociales y educativas que garanticen una educación de calidad para todos. SITEAL no posee un foco temático en la inclusión, pero ha sido considerado en esta revisión puesto que se trata de un recurso útil para la disponibilidad de información estadística amplia sobre los sistemas educativos regionales.

Su mayor aporte radica entonces en la posibilidad de disponer de una base de datos y un sistema de indicadores estandarizados a partir de múltiples fuentes de información que, entre otras ventajas, permite la comparación entre países. Se encuentra información sobre acceso y permanencia de niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo, niveles educativos alcanzados, relación entre educación y mercado de trabajo, y entre educación y condiciones de vida. Los datos se encuentran desagregados por nivel socioeconómico, grupos de edad, sexo, años de escolarización y contexto urbano/rural.

www.siteal.iipe-oei.org

4. ORGANISMOS Y AGENCIAS INTERNACIONALES

4.1. UNESCO

La Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) ha desarrollado un área temática de trabajo sobre *educación inclusiva*. Las principales barreras para el aprendizaje y la participación en la educación que UNESCO ha identificado en esta región se relacionan con la pobreza,

la pertenencia a pueblos originarios, con los niños trabajadores, los niños de familias emigrantes, los portadores de VIH/SIDA, las adolescentes embarazadas y los niños con discapacidad. Actualmente está desarrollando proyectos referidos a indicadores cuantitativos y cualitativos de educación inclusiva y a la optimización de las prácticas inclusivas mediante la capacitación docente.

La sección de “documentos digitales” permite descargar publicaciones de referencia, tales como el Índice de Inclusión (traducción del *Index for Inclusion*), la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales –y sus posteriores análisis y revisiones- y otros documentos de experiencias relevantes. <http://ww.unesco.cl/esp/atematica/educinclusiva/index.act/>

El portal de Educación Inclusiva de la UNESCO se encuentra en: http://portal.unesco.org/education/es/ev.php URL_ID=7939&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

4.2. Red Iberoamericana Intergubernamental de cooperación técnica para la Educación de Personas con necesidades educativas especiales RIINEE

Constituido por los ministerios de educación de los países iberoamericanos el año 2004, esta red busca contribuir al desarrollo de la educación para las personas con necesidades educativas especiales, orientada a su inclusión social, la equiparación de oportunidades y la mejora de su calidad de vida.

Basa su quehacer en el establecimiento de una red de cooperación entre los países participantes y en el compromiso de los ministerios implicados. A su vez, aboga por el desarrollo de políticas integrales que permitan hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para estos colectivos. A través de ella, se busca que estas personas consigan la capacidad para autodeterminar sus elecciones y una calidad de vida basada en el bienestar personal. Dentro del colectivo de la discapacidad identifican a las mujeres como un grupo especialmente vulnerable.

Sus prioridades se sitúan en la generación de datos actualizados, fiables y sistemáticos acerca de las personas con necesidades educativas especiales, actualmente escasos o inexistentes. Asimismo, identifican como temas prioritarios la identificación de criterios y orientaciones para crear currículos inclusivos, la atención a los estudiantes con discapacidad intelectual en la enseñanza secundaria y el cambio de paradigma de la educación especial.

Algunos de los recursos disponibles son el acceso a la base de datos de información educativa REDINED (para búsquedas bibliográficas y resúmenes de trabajos) y vínculos a otros sitios Web de interés. <http://ww.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=2&area=riinee>

4.3. Inclusión internacional

Es una federación formada por organizaciones basadas en familias que abogan por los derechos humanos de las personas con discapacidad intelectual en países de todo el mundo. Colabora con organizaciones internacionales y representa a alrededor de 200 federaciones en 115 países. El quehacer y los ámbitos de interés de Inclusión Internacional no se limitan al ámbito educativo, sino que aboga por la plena inclusión social de las personas con discapacidad intelectual. Así, sus temas de interés abarcan la ciudadanía, la autodeterminación en la toma de decisiones y la transformación de las estructuras y los sistemas de la sociedad para hacerlos “mejor para todos”.

La educación inclusiva es una de las áreas prioritarias de esta organización, y desde esta sección del sitio Web, se puede acceder a documentos y boletines específicos de esta temática. Sin embargo, un valor añadido de esta red, es su visión integrada de los servicios y las políticas sociales

para este colectivo, por lo cual, aborda diversos ámbitos que son de interés para las personas con discapacidad y sus familias, como las opciones reproductivas, la salud o el empleo. <http://w.inclusion-international.org/sp/>

4.4. Agencia europea de necesidades educativas especiales

La Agencia se define como una “organización independiente y autónoma fundada por sus países miembros para actuar como plataforma para la colaboración en el campo de las necesidades educativas especiales” y su idioma de trabajo es el inglés. Con sede en Middelfart (Dinamarca), su objetivo es promover la integración y la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Su trabajo consiste en la recolección, procesamiento análisis y difusión de información relevante, dirigida a los gestores políticos, expertos y profesionales que influyen las políticas y las prácticas referidas a las necesidades educativas especiales en Europa. Esta agencia define como sus temas de interés la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, la educación inclusiva y la promoción de la calidad de la educación. Algunas de sus principales acciones son la puesta en funcionamiento de una red marco de colaboración de largo plazo en Europa y el análisis de información actualizada sobre las necesidades educativas especiales en los diferentes países europeos.

Recientemente se ha informado de la realización de la audiencia europea *Voces jóvenes: Satisfaciendo la Diversidad en Educación* que tuvo lugar en Lisboa, Portugal en septiembre de 2007 y que fue organizada conjuntamente por la *Agencia Europea* en conjunto con el Ministerio de Educación portugués. En ella, un grupo jóvenes con necesidades educativas especiales de educación secundaria y superior de 29 países de la Unión Europea, se reunió para declarar sus derechos, necesidades, desafíos y recomendaciones. El resultado fue la *Declaración de Lisboa: la visión de las personas con discapacidad acerca de la educación inclusiva*. <http://www.european-agency.org>

5. DESCRIPCIÓN DE LAS REDES: GRUPOS PRIORITARIOS Y ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN

En el cuadro 1, se presenta un resumen de estos proyectos, donde se describe su foco prioritario dentro de la inclusión (y/o la definición de grupos excluidos o vulnerables), junto con el contexto geográfico donde desarrollan su quehacer. Como se planteaba anteriormente, si bien estos grupos comparten principios, valores y propósitos, a la hora de abordar el problema, delimitan su concepto de población de riesgo y elaboran estrategias diferenciadas para los grupos específicos.

Por otra parte, recogiendo las dimensiones señaladas al inicio como relevantes para observar el proceso de la inclusión, se pueden situar en cada una de ellas los distintos énfasis específicos y las estrategias que utilizan estas redes. De este modo, por ejemplo, en la dimensión de procesos de mejora, cabría situar la innovación y el desarrollo profesional docente; en la dimensión de aprendizaje, la investigación y desarrollo (I+D) de materiales educativos en el aula; y en la dimensión de participación, la promoción del bienestar de los estudiantes. La interrelación y articulación de estas estrategias parecen configurar fuerzas de cambio (*palancas*) que pueden movilizar a los sistemas y transformar las prácticas.

En el cuadro 2, se resumen estas dimensiones y estrategias, junto a algunos ejemplos de redes que pueden enmarcarse en algunas de ellas.

CUADRO 1. EQUIPOS, REDES Y ORGANISMOS SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA: TEMAS Y CONTEXTOS

Nombre	Temas prioritarios, grupos excluidos	Contexto
Equipos y proyectos de investigación y desarrollo		
Proyecto INCLUD-ED/ Universidad de Barcelona	Minorías culturales, mujeres, jóvenes, inmigrantes, personas con discapacidad, pobreza.	España, Europa
Proyecto IN-CLUES	Personas con discapacidad, dificultades de aprendizaje y minorías étnicas.	UE
Proyecto INTER	Luchar contra el racismo, desarrollo de la competencia intercultural en profesores y estudiantes.	UE
Centre for Studies on Inclusive Education	Personas con y sin discapacidad, niños con y sin dificultades de aprendizaje. Escolarización en escuelas ordinarias.	Reino Unido, internacional
Enabling Education Network/ Universidad de Manchester	Niños con discapacidad, pobreza. Educación no formal	Reino Unido, África, Asia, Brasil
Red internacional de investigadores y participantes sobre integración educativa/Universidad Nacional Autónoma de México	Personas con discapacidad y con necesidades educativas especiales, personas "con capacidades diferentes".	Latinoamérica
Portales de acceso e intercambio de información		
Portal Innova/ Universidad de Salamanca	Innovación educativa	España
INICO/ Universidad de Salamanca.	Personas con discapacidad, personas con enfermedades crónicas	España
RINACE	Eficacia y mejora escolar	Iberoamérica
Foro Latinoamericano de Políticas Educativas - FLAPE	Defensa de la educación pública y del derecho a una educación de calidad para todos. Equidad, inclusión, interculturalidad, participación ciudadana.	Latinoamérica
Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina SITEAL	Educación de calidad para todos Indicadores sociales y educativos	Latinoamérica
Organismos y agencias internacionales		
UNESCO: Área temática sobre <i>educación inclusiva</i>	Pobreza, pueblos originarios, niños trabajadores y de la calle, niños de familias emigrantes, portadores de VIH/SIDA, adolescentes embarazadas, niños con discapacidad.	Latinoamérica y el Caribe
RIINNE	Necesidades educativas especiales	Iberoamérica
Inclusión internacional	Personas con discapacidad intelectual	África, Asia y América
Agencia europea de necesidades educativas especiales	Personas con discapacidad	UE

CUADRO 2. ESTRATEGIAS Y DIMENSIONES DE TRABAJO ASOCIADAS A LAS REDES

Dimensión	Componentes y Estrategias	Ejemplos
Procesos de mejora	Innovación Desarrollo profesional docente Foros de discusión sobre experiencias de distintos países y contextos	INNOVA RINACE EENET
Aprendizaje de los alumnos	Producción de materiales para el trabajo en el aula. Análisis e intervención sobre el fracaso escolar.	INCLUES INTERPROYECT
Participación de los alumnos	Bienestar y calidad de vida Enfoque de derechos humanos	INICO Inclusión internacional
Barreras	Análisis de los mecanismos de exclusión	INCLUED/CREA CSIE

6. REFLEXIONES FINALES

La inclusión es actualmente un gran desafío para los sistemas educativos y para todos aquellos profesionales que trabajan por una mayor calidad de la educación. La revisión de algunas redes internacionales que colaboran en el desarrollo de la educación inclusiva pone de manifiesto un mayoritario acuerdo sobre el propósito moral de la defensa de la equidad y el derecho a la educación desde una perspectiva de derechos humanos. Esta perspectiva pondría de relieve la doble condición, de *igualdad* de derechos de los grupos excluidos frente al resto de la sociedad, por una parte, y de *especificación* de las medidas que garantizan el goce y ejercicio de tales derechos, por otra.

Además, algunos argumentos a favor de la inclusión señalan la mayor eficiencia con la que se pueden utilizar los recursos cuando éstos se concentran en instituciones que atienden a todos los alumnos. Otros argumentos apuntan a que los sistemas educativos inclusivos pueden favorecer una mayor cohesión social al integrar a todos los alumnos en instituciones que promueven la aceptación de las diferencias.

Sin embargo, el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas conlleva una serie de decisiones dilemáticas que lo convierten en un proyecto de reforma controvertido. Esta revisión también permite sacar algunas conclusiones respecto a las semejanzas y diferencias en los esfuerzos por la inclusión que promueven distintas redes en diferentes contextos. Por ejemplo, una comparación entre las diversas regiones geográficas permite esbozar diferentes grupos prioritarios en cada una: pobreza, grupos indígenas y población rural en Latinoamérica; y discapacidad y población inmigrante en Europa.

Una cuestión que, sin embargo, parece común a todas las redes y grupos es la preocupación por “su supervivencia”, la que depende a su vez del compromiso colectivo y de encontrar fuentes de financiamiento en el tiempo. Así por ejemplo, muchas de las redes que están resultando sostenibles actualmente, son aquellas que se desarrollan en el ámbito de la cooperación internacional.

Los procesos de colaboración e innovación que favorecen estas redes merecen la atención de todos aquellos preocupados por una mayor inclusión educativa, al tiempo que esta temática es un contenido muy presente en “*la Red*”. Por lo pronto, parece que estas iniciativas se hallan en expansión y deseosas de contar con un mayor número de docentes e investigadores implicados. Las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, con una capacidad ilimitada para vincularse con otros, pueden abrir nuevos horizontes para esta tarea global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. (Trabajo original publicado en 2000)
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículo y formación de profesorado*, 1 (1).
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, pp. 19-42
- Escudero, J. (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 371, pp. 86-89.
- Fernández Enguita, M. (2007) Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, pp. 26-30.

- Lieberman, A. y Grlonick, M. (1997). Las redes, la reforma y el desarrollo profesional de los docentes. En: A. Hargreaves (comp.) *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lieberman, A. y Grlonick, M. (2005). Educational reform networks: changes in the forms of reform. En: M. Fullan (Ed.) *Fundamental Change. International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer.
- López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Lázaro, S. y Soriano, S. (2006). *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.