

# 3. LA INVESTIGACIÓN COMO AUTOAPRENDIZAJE COLECTIVO: EL PROFESORADO COMO AGENTE PRINCIPAL DEL CAMBIO PARA LA ESCUELA INCLUSIVA

Mario Martín Bris  
Yolanda Muñoz Martínez  
Laura Rayón Rumayor  
Carmen Alcaide Spirito  
Universidad de Alcalá

## 3.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO RESPUESTA A LA REALIDAD SOCIAL DIVERSA

Es necesario conocer cuáles son las características que definen a una escuela inclusiva para fundamentar la necesidad del cambio de nuestras escuelas hacia tal modelo. Las escuelas con una orientación "inclusiva" 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." (Declaración de Salamanca, punto 3 del Marco de Acción).

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<sup>1</sup>, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado (Echeita, 2008). La educación inclusiva no es simplemente una reforma de la educación especial, ni la escuela inclusiva es simplemente una escuela que educa a algunos niños y niñas con discapacidad. La educación inclusiva significa reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas. Es, en verdad, parte de un movimiento más amplio por una sociedad más justa para todos sus ciudadanos.

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 (Echeita, 2008).

La inclusión en educación implica procesos para favorecer la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, tanto educativa, como social; como veremos, además, implica cambios en la cultura, las políticas educativas, en el currículo y en las Comunidades Educativas.

Las políticas educativas deben estar basadas en el respeto a la diferencia, en la importancia de la participación de Todos. Todo el mundo tiene derecho a ir a la escuela de su comunidad y a la misma clase que los compañeros de su edad, y tienen derecho a ser tratados igual de bien, independientemente de sus características y en función, precisamente, de las diferencias y de lo que cada persona necesita. La educación inclusiva tiene que formar parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos o de oportunidades equivalentes (López Melero, 2004: 87). Como el mismo autor expresa en otro lugar (1997) *lo realmente importante no radica en desarrollar el principio de igualdad, sino el principio de libertad. Las culturas minoritarias tienen que tener la libertad para desarrollar los derechos que le son reconocidos.*

---

<sup>1</sup> La exclusión se refiere a un proceso dinámico que lleva a ser expulsado, total o parcialmente, de cualquiera de los sistemas social, económico, político y cultural que determinan la integración de una persona en la sociedad. La exclusión social puede también ser vista como la negación (o realización) de los derechos civiles, políticos y sociales de los ciudadanos (Walker, 1997:8).

Especial atención requiere el necesario cambio en las prácticas educativas (Centro y Aulas), de manera que se ofrezca una respuesta a la diversidad del alumnado. Entendiendo que la diversidad, no se refiere exclusivamente a aquellos alumnos con algún tipo de discapacidad o “con Necesidades Educativas Especiales”, sino que se preocupa por el aprendizaje y la participación de todos los alumnos que pueden ser objeto de exclusión.

La visión que sobre la diversidad tiene la perspectiva de la Inclusión Educativa es de riqueza, una estrategia que los docentes pueden usar para mejorar y apoyar el aprendizaje de todos, no se percibe como un problema a resolver; sobre todo cuando tiene que ver con la diversidad cultural, y las posibilidades que esta circunstancia puede ofrecer en el quehacer diario de una Escuela.

Es necesario que la diversidad sea considerada una cualidad. Estamos de acuerdo con Stainback y Stainback (1999: 23), cuando afirma que “en las comunidades inclusivas, los dones y talentos de cada cual (incluyendo a aquellos alumnos tradicionalmente definidos por sus discapacidades profundas o por su comportamiento crónicamente molesto) se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible”. Esto sucede porque cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades en una función que desempeñar para apoyar a los otros. Todo ello ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de la pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad. Pero es imposible que esto suceda si algunos alumnos están siempre recibiendo apoyo y nunca lo proporcionan, como suele ocurrir en las escuelas, que se suele pedir a los alumnos con más capacidad que ayuden a los compañeros que más lo necesitan, pero nunca se le solicita a un alumno con “menos capacidad” a que ayude a otro. Giroux (1990; 2001) defiende que la diferencia no debe convertirse en signo de inferioridad, en déficit, o en indicador de desigualdad. Al contrario debería servir como un estímulo para el desarrollo de prácticas pedagógicas que profundicen en formas de democracia cultural.

Así la Inclusión Educativa se funde con la idea de Escuela de y para Todos, “La escuela de la diversidad, que es la escuela pública, es aquella donde los niños y niñas aprenden a ser ciudadanas y ciudadanos y a comprender las diferencias de las personas como elemento de valor y no como segregación” (López Melero, 2004: 71).

### **3.2. HACIA UN CAMBIO CULTURAL EN LA ESCUELA**

La educación de los niños con algún tipo de discapacidad, problema de aprendizaje, e incluso algún tipo de diferencia que pudiera hacer sentir incómodo a aquel que compartiera espacio con dicho niño, o a los encargados de su educación, se configuró, desde el principio (alrededor del s. XVIII) como un sistema separado del sistema educativo general ordinario.

Se consideraba un peligro, como bien explica Tomlinson<sup>2</sup>, a las personas con algún tipo de deficiencia y de ahí que estas instituciones estuvieran ubicadas lejos de los núcleos urbanos, donde no se pudiera contagiar al resto de la población (la población normal) y de esa manera tener la conciencia tranquila. Se daba una “protección” a estas personas a cambio de no tener que convivir con ellos; una protección que implicaba la reclusión de por vida con personas con todo tipo de problemática (no se distinguía una psicosis de una sordera o una ceguera). Con lo cual el trato podemos decir que era muy poco justo. La cuestión llegó tan lejos, que al final se escolarizaba en centros de educación especial a alumnos con problemas de conducta, con dislexia, con fracaso escolar y con parálisis cerebral... Estos fueron los comienzos de la educación especial, entendida como un tipo de educación que atiende a individuos con desarrollos anormales o con carencias, limitaciones o detenciones en su proceso evolutivo<sup>3</sup> (Arnaiz, 2003: 33).

Pero no es hasta mitad de la década de los ochenta cuando la integración escolar llega a España. Han pasado desde entonces más de veinte años y ha habido grandes cambios sociales (los movimientos migratorios, los nuevos modelos económicos, la incorporación de la mujer al mundo

---

<sup>2</sup> Se segregaba a los adultos y a niños deficientes mentales sobre la base de su posible peligro para la sociedad, añadiendo así más elementos de juicio que justificasen el estigma que padecía la educación especial. (Tomlinson, 1982, 40)

<sup>3</sup> Resultan clarificadoras las distintas definiciones de diversos autores que recoge Arnaiz para ilustrar cómo se entendía la Educación Especial en sus orígenes. Véase: Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

laboral...) que tiene su particular manifestación y se expresan de múltiples formas en la escuela. Los alumnos de hoy viven en un mundo muy sugestivo y estimulante, con implicaciones en los aprendizajes que realizan fuera de la escuela, que aunque de signo contradictorio, ineludiblemente tienen implicaciones en la educación que ahora les debemos ofrecer. A golpe de un clic tienen delante toda la información que pueden necesitar y además a una velocidad contra la que “un libro de texto tradicional” no puede competir, y ello sin olvidar la televisión, los videojuegos, etc. Además de esta circunstancia no hay que olvidar la diversidad cultural de los alumnos, y sus familias, cuya experiencia de vida, incluso idioma suelen ser diferentes al del profesorado, dificulta ese “encuentro” fundamental y necesario para comprenderse mutuamente y construir un aprendizaje basado en los conocimientos previos. Además de estas “nuevas” circunstancias a las que se enfrenta la escuela en la actualidad, no hay que olvidar a los alumnos que presentan dificultades para aprender a través de medios convencionales, y de cuyo aprendizaje se ha responsabilizado a una serie de “especialistas” fuera del contexto de su aula.

En relación con esta última idea, es importante señalar que este modelo promueve la “externalización” de la respuesta educativa, y no facilita el éxito escolar ni ofrece a los alumnos un medio en el que desarrollar sus potencialidades y autonomía para el aprendizaje. Lo que se traduce en segregación, dificultades para la inserción socioeducativa y perpetuación de las diferencias de partida entre el alumnado. Por ello es importante el movimiento por la inclusión, ya que ha desplazado –al menos en el discurso– en los últimos años al movimiento por la integración, en búsqueda de un mayor compromiso por buscar escuelas en las que todos sus integrantes sean miembros valiosos de la comunidad.

Los cambios tan rápidos y profundos que experimenta nuestra sociedad, requieren de un cambio en las escuelas; Las escuelas inclusivas representan, según diferentes investigaciones, un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.

No obstante, no podemos desestimar que la concepción de educación especial que los profesores tienen influye de manera determinante en sus prácticas educativas y en la manera en que el profesor atiende al alumnado. Esta idea es fundamental a la hora de entender la organización de la atención a la diversidad, y sobre todo, de las dificultades con las que el modelo inclusivo de educación puede encontrarse para configurarse como el modelo educativo que mejor se adapta a las características de la sociedad actual “diversa, rica” y por qué no decirlo “difícil”. Para llevar a cabo una práctica educativa inclusiva, experimentando la heterogeneidad como algo constructivo, enseñar a resolver conflictos y desarrollar la tolerancia y la capacidad de comunicación y cooperación, es necesario cambiar sustancialmente el papel tradicional del profesor por el de alguien disponible para facilitar el proceso de construcción de conocimientos y de valores que los propios alumnos, en colaboración con sus compañeros llevan a cabo. Uno de los principales requisitos para dicho cambio es desarrollar programas de formación de profesores, como sostiene Díaz-Aguado (2003), para quien la formación de los profesores es una herramienta clave para superar las dificultades, facilitando dicha formación la adquisición de recursos eficaces para adaptar la educación a la diversidad de los alumnos, para la cooperación entre profesores, así como para la participación e implicación de la Comunidad Educativa.

Y entendemos que estos puntos, a los que la formación del profesorado debe servir, no son sólo aspiraciones y fines exclusivos de ésta, también la investigación en los Centros Escolares se convierte en impulso para elevar a concreciones prácticas y reales la educación inclusiva.

Téngase en cuenta que la situación actual nos muestra la urgencia de superar los modelos de déficit y adoptar medidas más inclusivas. Debería ser posible una escuela eficaz cuya influencia permitiera superar las diferencias iniciales de los alumnos provenientes de grupos socioculturales diferentes, cuando éstas se convierten en desigualdades de acceso a la educación. Fomentar una cultura inclusiva parte de la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Lo que exige además el desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, el alumnado, los miembros del Consejo Escolar y las familias y que se transmitan a todos los nuevos miembros de la escuela. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas educativas de cada escuela, y en su quehacer diario, para apoyar en última instancia el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela. Y en este sentido estamos de acuerdo con Ainscow (2001: 31) en que “los cambios culturales necesarios

para conseguir unas escuelas capaces de escuchar y responder a las -voces ocultas- son, en muchos casos, profundos”.

No obstante para que estos cambios se concreten en la práctica, no debemos olvidar que comprender y guiar la educación son dos componentes básicos entrelazados del saber sobre lo educativo. Téngase en cuenta que las dimensiones explicativa y normativa que se adjudican al conocimiento disciplinar sobre la educación, corresponden al saber por qué las cosas son como son y al saber cómo conviene que se hagan para lograr finalidades apetecibles (Gimeno Sacristán, 1998: 20). Dimensiones que consideramos fundamental tener en cuenta para la concreción del modelo inclusivo en la práctica educativa, y que se convierten en uno de los referentes claves del trabajo de investigación que aquí presentamos.

Pero también es importante tener presente el carácter personal de la acción educativa, que impone condiciones al conocimiento sobre la educación, a la esperanza de que en su dominio se pueda obtener un cierto control, y es también lo que condiciona los métodos para alcanzar dicho saber. Estoy de acuerdo con Gimeno Sacristán (1998:38 y ss.) que en educación no podemos hablar de conductas cuya objetividad pueda ser observada al margen de los actores que las desarrollan, porque en rigor no se trata de conductas que responden a estímulos, sino de acciones de sujetos con biografía e historia personal y colectiva, aspectos que no se hacen evidentes en la apreciación “objetiva” desde el exterior. Para este autor la acción tiene un significado para quien actúa y, sin considerarlo, no podemos explicarla desde fuera, lo que le lleva a afirmar: “El yo que quiere, como dice Arendt (1984), mirando hacia delante, trae cosas a nuestro poder cuya cumplimentación no es segura, aunque, sin esa voluntad de ir más allá, el mundo no se movería, el mañana sería lo mismo que el hoy” (ibid: 43).

La escuela inclusiva y la consecución de prácticas coherentes con sus principios exige, por tanto, el autoconocimiento personal y la reflexión que explica y aclara los fines del profesorado, principalmente. Y exige también el análisis de las motivaciones compartidas, o de aquellas que sean motivo de desencuentros, porque ello es un reto importante para ganar racionalidad en educación, “una racionalidad democráticamente compartida”, parafraseando a Gimeno Sacristán, y que entendemos es la base de una escuela abierta y respetuosa con las diferencias, acogedora, cooperativa y garante de la igualdad de oportunidades.

Y todo ello sin olvidar que es necesario que la formación de los docentes de un Centro Educativo haga partícipes a todos los miembros del mismo, les haga partícipes de esa racionalidad para que tenga su reflejo en las prácticas educativas. Como dice Santos Guerra (2002: 106) “si la formación se sitúa en el centro, si tiene como destinatarios a todos los integrantes del claustro, si está orientada a la mejora de las prácticas, será fácil que se produzca un aprendizaje compartido, enriquecedor y transformador”. La escuela inclusiva requiere de motivaciones, deseos y compromiso de todos los profesores que configuran un Centro Educativo. Como reconoce el autor, anteriormente citado, “para aprender de forma eficaz hace falta tener deseos de hacerlo y tener los ojos abiertos para ver, la mente despierta para analizar, el corazón dispuesto para asimilar lo aprendido y los brazos prestos para aplicarlo. Todo habla en la escuela. Hace falta saber escuchar y saber analizar lo que se ha escuchado”. (Santos Guerra, 2002: 17).

Debemos partir de la Cultura Escolar como medio para la transformación de las mismas, parece que las autoridades educativas todavía no han comprendido el alcance de la cultura escolar como motor que mueve las mismas. Necesitamos actitudes abiertas, generar procesos de confianza y seguridad en los Centros, enriquecer la cultura explicitando los significados, creencias y normas compartidas. Como afirma Wolcott (1993: 144) “nos parece oportuno aconsejar a los potenciales promotores y reformadores de la educación que presten más atención a la cultura si es que quieren comprender a fondo cómo las escuelas permanecen tan extraordinariamente iguales a sí mismas a pesar de los esfuerzos bien intencionados y persistentes que se realizan por cambiarlas”.

Comprender la cultura organizativa del centro escolar puede ser una buena base para efectuar un diagnóstico de nuestro centro como organización, penetrando en los elementos subyacentes a la acción diaria del centro. Para Armengol (2001) el simple diagnóstico sobre la cultura organizacional de la misma, es ya una provechosa estrategia para mejorar el funcionamiento de las instituciones escolares.

En la misma línea, destacando la importancia de hacer explícita la cultura de los Centros Educativos como principio de cambio y mejora, encontramos el trabajo de Viñao (2002) para quien los procesos de innovación, renovación y mejora requieren, para ser efectivos, tomar conciencia de la existencia y rasgos de la cultura escolar en la que el profesor realiza su tarea y, en especial, del código disciplinar

en el que opera. Siguiendo a Ferreres (1992) se puede afirmar que el conocimiento de la cultura profesional de los docentes tiene su interés ya que a través suyo se pueden generar estrategias de desarrollo profesional que consoliden un tipo de cultura existente o generen otras que sirvan para promover actitudes hacia la renovación, el cambio, la autoevaluación y la reflexión sobre la práctica. De este modo para que exista cambio en la cultura de la organización es necesario el análisis de todos los elementos que la configuran, tal y como apuntan Abell y Oxbrow (1999: 4 y ss.), el “cambio de cultura de la organización implica analizar valores, hábitos y creencias, creación de un espacio de encuentro, trabajo e interacción, focalizar el aprendizaje individual y colectivo, evaluar las estrategias organizativas, así como los sistemas de reconocimiento y motivación”.

Podemos hablar de una organización que aprende cuando, como señala Gairín (1996), facilita el aprendizaje de todos sus miembros, continuamente se transforma a sí misma y resalta el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan. Nuevas formas, que superen las formas de trabajo individualistas, a favor de modelos de trabajo en colaboración, lo que no es tarea fácil, ya que la cultura de la escuela es resistente, en estos momentos, a los intentos de embarcarse en procesos de este tipo. Y en este sentido estamos de acuerdo con Bolívar (2000: 68-71) en que para que las organizaciones aprendan, a través de estrategias de innovación y mejora escolar, se debe propiciar una visión sistémica del cambio, la relevancia de la autoevaluación como base del proceso de mejora, importancia de crear normas de mejora continua, trabajar de modo conjunto, aprender en el proceso de trabajo, relevancia de los procesos de planificación y evaluación, o un liderazgo que conjunte visión y acciones. El papel que los maestros deben jugar en todo este proceso de cambio lo explica muy bien Ainscow (2001) cuando establece que el progreso hacia la creación de escuelas que puedan fomentar el aprendizaje de todos los niños sólo se producirá cuando los maestros se conviertan en unos profesionales más reflexivos y críticos, capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con la idea de perfeccionarla.

Téngase en cuenta que cuando los profesores se convierten en investigadores, asumen el control de sus clases y de sus vidas profesionales, de forma que desafían las visiones tradicionales del profesorado y ofrecen pruebas de que la educación puede reformarse desde dentro (Bissex y Bullock, 1987).

De este modo partimos de la afirmación de que la cultura que caracteriza al lugar de trabajo influye sobre la percepción que el docente tiene acerca de su trabajo y acerca de sus alumnos, de ahí que consideremos a la cultura escolar como un elemento facilitador o, por el contrario, una barrera para la consecución de lo que venimos denominando – inclusión en educación, y por tanto, dimensión que debe ser objeto de reflexión y análisis por parte del profesorado. Como dicen Lobato y Ortiz (2005:2), a raíz de una investigación que llevaron a cabo sobre la escuela inclusiva y la cultura escolar, *nos fue posible constatar que la cultura escolar de los centros puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de estrategias encaminadas a desarrollar el mayor potencial de todos los alumnos independientemente de sus características o necesidades personales.*

Cultura que incide directamente sobre el clima escolar y que representará, pues, una de las claves facilitadoras para la configuración de organización viva y dinámica, capaz de aprender mientras se desarrolla y se consolida. Desde esta perspectiva, aparecen una serie de elementos que mucho tienen que ver con esa característica de organización viva (humana) y sin los que no puede desarrollarse en positivo ninguna organización basada en relaciones humanas y necesitada de un orden y una estructura organizativa formal y funcional: la comunicación, la participación, la motivación, la confianza, la planificación, el liderazgo y la creatividad.

Cuando hablamos de atención a la diversidad, nos estamos refiriendo tanto a la diversidad en las formas de aprendizaje de los alumnos, como a la diversidad cultural, entendiendo ésta como las diferencias en los significados que generamos, que compartimos en un determinado grupo (valores, criterios de conducta, roles sociales, formas de adquirir y legitimar el conocimiento, etc). Cuando no se trata adecuadamente la diversidad cultural en la escuela puede crear situaciones problemáticas e incluso fracaso en los aprendizajes de los alumnos; Guarro es claro al respecto (2005: 13) *este choque cotidiano de culturas tiene una gran influencia sobre el fracaso escolar: los rechazos, las rupturas en la comunicación, los conflictos de valores y las diferencias de costumbres cuentan tanto como el elitismo de los contenidos”.*

Como respuesta a esa diversidad es fundamental introducir una línea de trabajo, en los Centros Escolares, orientada a tener un profesorado más consciente de sus propias “fijaciones”, es decir,

partir del autoconocimiento y la autocrítica como poder transformador, y que ambas estrategias formen parte de su ser y estar profesional (Sarasola, 2006).

### **3.3. EL PODER TRANSFORMADOR DEL AUTOCONOCIMIENTO Y LA AUTOCRÍTICA: UNA ESTRATEGIA DE CAMBIO CULTURAL**

Hablar de la cultura de la diversidad, es hablar de una cultura basada en la educación en valores; valores como la democracia, la convivencia, el respeto a los demás, cooperación y no competición; estaríamos fomentando el cambio hacia una sociedad más libre y justa, con personas autónomas y con una visión crítica. Distintos autores coinciden en que es necesario fomentar una cultura de la diversidad, y ello requiere hablar de la cultura de la diversidad, que no es más que hablar de una educación y una convivencia democrática que ampara y establece una forma de ser hombre y mujer, de vivir en sociedad de un modo libre, autónomo, justo y responsable (Apple y Bean, 1999; Gimeno, 2001; López Melero, 2004).

A pesar de los numerosos intentos que durante años se han llevado a cabo por parte de los gobiernos, las autoridades educativas o por iniciativas individuales, lo cierto es que no se ha conseguido un cambio escolar exitoso que se extienda más allá de unos pocos sitios aislados y concretos.

Bolívar nos habla del fracaso en el modelo de “cambio gestionado”, modelo que considera la planificación como un proceso racional basado en la identificación de metas y una organización de actividades para ser realizadas de acuerdo con esas metas, lo que da lugar a la falacia del cambio programado (2002:52). De ese fracaso se deriva la necesidad de la puesta en marcha de modelos alternativos, que se concreten en acciones de transformación de las organizaciones a través de un proceso de autodesarrollo. Desde estos planteamientos se considera que los cambios deben iniciarse internamente desde dentro de la organización, de modo colectivo induciendo a los implicados a la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora. Otro de los aspectos que se consideran fundamentales a la hora de plantear el cambio y la mejora de los centros escolares es la necesidad de promover la capacidad de aprendizaje proactivo (no reactivo) de los propios agentes individualmente considerados, y especialmente de los centros educativos como organizaciones.

El autor más arriba citado propone la configuración de las organizaciones escolares como “organizaciones que aprenden” siendo el aprendizaje organizativo una fuente de organización de la innovación y la capacidad adaptativa. Según este autor la idea de organizaciones que aprenden comparte con las estrategias de innovación y mejora de los centros escolares un conjunto de principios: visión sistémica del cambio, relevancia de la autoevaluación, trabajo conjunto, relevancia de la planificación y evaluación, aprendizaje en el proceso y liderazgo. Lo interesante de este modelo organizativo es que se basa en el cambio escolar es un proceso de aprendizaje. La idea que se persigue a través de las organizaciones que aprenden es que es un proceso de desarrollo dividido en tres ciclos, de tal modo que se pasa de la escuela fragmentada, a un proyecto conjunto de acción, para terminar en “el centro educativo que aprende”, lo que implica haber pasado por los dos anteriores (Bolívar, 2000: 75).

Como consecuencia de estos principios se puede afirmar que son los propios centros los que han de determinar su propia transformación organizativa, los agentes de cambio externo deben apoyar el aprendizaje colectivo de los implicados (Bolívar, 2000: 53).

Desde los planteamientos e ideas anteriormente expuestos, se diseñó una propuesta de autoformación y reflexión del profesorado en un centro escolar de educación infantil y primaria, que devino en una clara intención transformadora de los docentes, y como consecuencia de la Escuela.

#### **Los grupos de discusión**

Dentro del marco del Proyecto de Investigación en el que el Centro comenzaba a participar en colaboración con la Universidad de Alcalá en el curso 2007/08, se propuso al claustro de profesores la participación voluntaria en una serie de grupos de discusión que se llevarían a cabo durante todo el curso escolar con el fin de evaluar distintos aspectos del Centro Educativo, identificando en primer lugar aquellos aspectos de mejora, para proponer después, colectivamente, y tras su discusión y debate, algunas medidas orientadas a mejorar aquellos aspectos susceptibles de cambio.

De los veintinueve profesores en plantilla que tenía el centro, participaron doce profesores, seis de los cuales tenían su actividad principal en Educación Infantil y seis en Educación Primaria, unos

funcionarios de carrera, otros profesores interinos. La mayoría de los participantes, salvo uno que además es licenciado en psicopedagogía, son diplomados universitarios en Magisterio. Los participantes son de diferentes poblaciones, tanto de Castilla-La Mancha, como de Madrid (debido a la cercanía entre la población en la que se encuentra el Centro Educativo y Madrid). Además encontramos profesores que residen en la misma población en la que está ubicado el Centro, así como profesores que viven en otras poblaciones. La participación de todos los profesores fue voluntaria, lo que generó un punto de partida y unas condiciones óptimas para empezar a trabajar en la creación de una comunidad más inclusiva, que permitiera configurar una mejor respuesta a la diversidad del alumnado. .

Se decide realizar dos grupos de discusión, uno de Educación Infantil y otro de Educación Primaria. El tiempo en el que se han venido realizando los grupos de discusión ha sido de siete meses, de noviembre a mayo, del curso 2007/2008. En los cuales se han realizado 11 sesiones de discusión de dos horas de duración cada sesión, en el propio centro escolar. Cabe señalar que tanto la primera sesión de trabajo (noviembre de 2007) como la última (mayo de 2008) se llevó a cabo con todos los participantes. Las reuniones fueron guiadas por dos profesores, elegidas por el “perfil adecuado” en relación con la implicación en la temática, y por tener una visión más global y holística del centro escolar, una profesora de Pedagogía Terapéutica y otra la Psicopedagoga del Centro. Los grupos de discusión fueron llevados cabo con unas guías-cuestionario en base al Índice de Inclusión<sup>4</sup> de Booth y Ainscow (2002), instrumento que 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.

Los temas tratados en cada una de las sesiones fueron los siguientes: acogida del alumnado y familias, ayuda entre iguales, colaboración entre el profesorado, respeto entre profesores y alumnos, relación profesorado y familias, participación de las instituciones en el Centro, expectativas sobre el alumnado, importancia del alumnado según características, rol del profesorado y alumnado, barreras en el aprendizaje y participación, prácticas discriminatorias, nombramiento y promociones del profesorado, accesibilidad y adaptación, metodologías de trabajo, coordinación, formación del profesorado, políticas de atención a la diversidad, convivencia, absentismo escolar, programación didáctica, TIC e innovación.

El rol de los profesores participantes ha sido el de *participantes como investigadores*. Ellos han aportado la mayor parte de la información primaria sobre el problema de investigación. De ellos se ha obtenido el grueso de la información que ha permitido al investigador comprender el problema y realizar las oportunas interpretaciones.

### **3.4. ALGUNOS INDICADORES DE ÉXITO: RAZONES PARA SEGUIR ADELANTE**

En primer lugar, y analizando la participación del profesorado en los Grupos, podemos decir que el nivel de implicación del profesorado se puede considerar alto, tanto en número (trece profesores voluntarios de 29) como en su implicación. Los resultados obtenidos ha permitido saber cuáles son y dónde se concentran algunas de las barreras más importantes que limitan la puesta en marcha de un modelo educativo, basado en el respeto a las diferencias y en el derecho de todos a aprender en su aula, como es el modelo Inclusivo. No cabe duda que la búsqueda de una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado es un proceso que no sólo favorece el desarrollo de este sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos mismos. Hemos constatado la “evolución profesional” de varios de los profesores implicados en el proyecto, de manera que, a raíz de los temas tratados en los grupos de discusión, se han propuesto prácticas de aula y centro para favorecer la inclusión educativa.

En general, según se extrae de los datos recogidos en los grupos de discusión, el profesorado no comprende el significado de la inclusión educativa, de ahí que se derive la necesidad de formación específica sobre la temática, para superar la visión de que la inclusión es la educación especial, pero con un cambio de nominación. En consecuencia, es fundamental que el profesorado comprenda que la atención a la diversidad es competencia de todo el profesorado, una tarea inherente a nuestra profesión, y de la que no debemos desvincularnos porque existen los “especialistas” que se encargan

---

<sup>4</sup> 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.

de la educación de aquellos niños que no se ajustan a lo que, erróneamente, se denomina alumno medio o “normal”.

Se podría plantear un cambio en el papel del profesorado de “apoyo” o especialista en Educación Especial (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Educación Compensatoria, Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, etc.). El nuevo enfoque debe comprender prácticas de aula cooperativas en las que dos profesores puedan trabajar de manera conjunta para ayudar a todo el alumnado dentro del aula. De este modo los papeles se confunden y se fecundan y enriquecen en sus intervenciones, de modo que no existe profesor tutor y el “especialista” o apoyo. Existen dos profesores con el mismo papel, el de mediadores del aprendizaje de los alumnos. Para ello debe existir flexibilidad y autonomía organizativa y pedagógica de los centros. Es fundamental que los papeles de los profesores puedan adaptarse a las circunstancias de los centros educativos, de manera que la especialidad del profesor no determine la labor que éste pueda desempeñar.

La comunidad educativa debería considerarse como un recurso más, de todos los que dispone un centro educativo para dar una respuesta adecuada a todo el alumnado. Las familias son fundamentales en el proceso de desarrollo de los alumnos y de la propia escuela. Contar con su ayuda representa, en buena parte, la garantía de que se va a obtener éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Hemos podido constatar que el movimiento genera movimiento, este puede ser en muchos casos negativo, pero sólo el hecho de que exista una reacción del profesorado puede, en muchos casos, “remover conciencias” que faciliten el despertar de la profesión docente anclada en prácticas tradicionales demostradas ineficaces en los contextos actuales. El modelo selectivo sigue teniendo un peso fundamental en nuestras escuelas, en este tipo de escuelas tradicionalmente segregadoras consideran los saberes de carácter fundamentalmente académico y enciclopédico como los más importantes. El concepto de saber se define todavía como el conjunto de conocimientos codificados y debidamente clasificados que se van acumulando a lo largo de la escolaridad. La importancia del currículum, así entendido, se lleva al extremo al tiempo que se olvidan las competencias que un alumno debe adquirir para poder enfrentarse a la sociedad a la que pertenece, el quehacer diario viene marcado por el uso del libro de texto como material fundamental, y con el aprendizaje memorístico como el medio de mostrar y de demostrar el conocimiento; un indicador de éxito que se enfrenta a la anterior conclusión que se extrae de los grupos de discusión con el profesorado, es la propuesta de Aula en la que más adelante nos centramos, y que constituye un comienzo del movimiento hacia mejores y más adecuadas prácticas en Educación.

Existen evidencias, en el Caso estudiado, del inicio de un proceso de mejora, que en un principio, constituyen pequeñas (o no tan pequeñas) iniciativas de innovación encaminadas todas a un mismo fin, la mejora de la atención a la diversidad del alumnado para conseguir unos mejores resultados educativos (en el sentido más amplio de educación como formación integral de la persona). Como dice Echeita (2008) 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”.

Algunas de las medidas organizativas de Centro que se han puesto en marcha a partir de las conclusiones de los Grupos de Discusión, y cuyos resultados arrojan esperanza y optimismo son:

La organización de desdobles heterogéneos para reducir la ratio, en las áreas que han decidido los profesores, en su mayor parte Lengua Castellana y Matemáticas. Consiste en dividir la clase en dos grupos teniendo en cuenta el criterio de heterogeneidad, de manera que cada profesor se encarga de un grupo con menos alumnos, y de esta forma se puede dar una respuesta individualizada al alumnado ya que cada profesor atiende a doce o trece alumnos, en lugar de veinticinco.

A pesar de las reticencias iniciales, se ha puesto en marcha una medida que está favoreciendo la innovación, y el uso de nuevas metodologías de Aula, nos estamos refiriendo a la presencia de dos profesores en el aula, en este caso en un área concreta, el área de Conocimiento del Medio, y cuyas características favorece el uso de la metodología de Grupos Cooperativos; en esta área se pueden plantear tareas del tipo “proyectos” para el alumnado con mayor facilidad, ya que los contenidos de la misma así lo aconsejan. Esta medida se ha planteado en tercer y cuarto curso de Educación Primaria, con la intención de ir ampliando el uso de este tipo de metodologías en el Centro Educativo. Esta medida organizativa, como hemos apuntado, fomenta y apoya el uso de nuevas metodologías, ofreciendo una ayuda complementaria al profesorado.



La enseñanza del español como Lengua Vehicular, se planteaba como una tarea que debía realizar un profesor "especial", alguien que fuera capaz y tuviera la tarea de enseñar a los alumnos con desconocimiento del idioma. Ahora, y a partir de una de las conclusiones de los grupos de discusión, se ha puesto en marcha en el Centro una medida que rompe con estos planteamientos. En lugar de que la tarea de enseñar español al alumnado extranjero se destine a una sola persona, será cada tutor el que se encargue de esta tarea; para llevar a cabo dicha tarea, cada tutor contará con dos horas en su horario lectivo para impartir esta área a los alumnos de su propia tutoría que se encuentren en dicha circunstancia.

Del análisis de los Grupos de Discusión se extrae también la necesidad de fomentar el uso de las TIC en la Escuela, ya que es un uso muy restringido el que se hace de las mismas. Con dicha intención, se ha propuesto que al Aula de Ordenadores acudan dos profesores a la vez; de manera que se facilite el uso de los mismos y la atención al alumnado en esta tarea. Así cada tutoría cuenta con una hora semanal en la que dos profesores preparan y supervisan las tareas, en dicha sala de ordenadores.

El fomento de estrategias metodológicas que ayuden a dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado, tiene su aplicación práctica en nuestro caso, en el uso del Aprendizaje a través de Grupos Cooperativos en las Aulas. De este modo durante el último curso de desarrollo del Proyecto al que nos referimos, se ha puesto en marcha en todas las áreas, como forma de trabajo básica en el 3º Ciclo de Educación Primaria; tras un primer acercamiento a la metodología en sexto de Educación Primaria, en el área de Conocimiento del Medio, durante el Curso Escolar 2007/2008, dicha metodología se generaliza en todas las áreas de quinto y sexto de Educación Primaria durante el Curso 2008/2009 por iniciativa propia del profesorado participante en el Proyecto.

## REFERENCIAS

- Abell, A. y Oxbrow, N. (1999). People who make knowledge management work, en Liebowitz, J. (Ed.). *Knowledge Management Handbook*. (4-17). Boca Raton: CRC Press LLC.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M.; Beresford, J.; Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y West, M. (2006). *Improving Urban school. Leadership and collaboration*. Berkshire: Open University Press.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto de la enseñanza de Calidad*. Madrid: La Muralla.
- Apple, M. y Bean, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). Nuestra propuesta de educación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 53-56.
- Díaz Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>. [consulta 2008, 1 agosto].
- Ferreres, V. (1992). La Cultura Profesional de los Docentes: Desarrollo Profesional y Cultura Colaborativa. En *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. GID, Universidad de Sevilla, Sevilla.

- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001a). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001b). Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna. *Fundamentos en humanidades*, 4, 7-43.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Guarro Pallás, A. (2008). El currículo de una buena escuela es un currículo democrático ¿Qué aporta la LOE? *Monográficos Escuela*, mayo 2008, 7-10.
- López Melero, M. (1997). Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural. La diferencia como valor, en AA.VV. *Escuela Pública y Sociedad Neoliberal* (115-150). Málaga: Aula Libre.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona: Aljibe.
- Sarasola, M. (2006). Tres intuiciones sobre la investigación en organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (3).
- Santos Guerra, M. A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*. Madrid: Morata.
- Wolcott, H. (1993). Sobre la intención etnográfica, en Velasco, H; García, J. y Díaz, A. (2005) (Comps.) *Lecturas de antropología para educadores* (127-144), Madrid: Trotta.