

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 Digiorgio (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'école primaire* (1995) y *L'école 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.