

Propuestas inclusivas de mejora desde un enfoque metodológico y organizacional

Inclusive proposals of improvement from a methodological and organizational

Carlos Sancho*

Recibido: 30-08-2012 Aceptado: 28-12-2012

Resumen

La ausencia de una trayectoria clara en cuanto a prácticas inclusivas, nos obliga a realizar análisis del estado de la cuestión actual. El meta-análisis teórico realizado, las investigaciones empíricas y la propia evaluación de centros, nos permiten constatar una situación que resulta compleja. El paradigma inclusivo, actualmente presenta múltiples barreras en su camino, pero, también nos facilita indicadores hacia la mejora desde la práctica real de Escuela. De este estudio basado en un proyecto colaborativo entre Universidad y Escuela se concluye que, debemos basarnos en la continuación de evidencias, realizando cambios desde el propio aula, ya que, aunque exista una base legislativa que se apoya en la Educación inclusiva, nuestro sistema educativo presenta dificultades para alcanzarla en su globalidad. En consecuencia, el reto se encuentra en la transformación metodológica y organizacional enfocada en prácticas inclusivas que hayan sido positivas, de ahí la propuesta del propio artículo.

Palabras clave: Educación inclusiva, comunidad educativa, alumnado, docentes, prácticas inclusivas.

Abstract

The absence of a clear path in terms of inclusive practices, forces us to perform analysis of the current state of affairs. The meta-theoretical analysis, empirical research and self evaluation of schools, let us note a complex situation. The paradigm currently inclusive presents multiple barriers in their way, but we also provide pointers to the improvement from the actual practice of school. This study based on a collaborative project between University and School concludes that, then we must rely on the evidence, making changes from within the classroom, because although there is a legislative base that rests on inclusive education, our educational system has difficulties to reach a whole. Consequently, the challenge lies in the methodological and organizational transformation focused on inclusive practices that have been positive, proposing to do different actions found.

Keywords: Inclusion education, educational community, student, teacher, inclusive practices.

* Colaborador del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Máster en Psicopedagogía Social y Comunitaria; Licenciado en Pedagogía, Universitat de València. carlos.sancho.alvarez@hotmail.com

1. Introducción

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994, donde se reafirma el derecho educativo a todas las personas, según recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, se renueva también el empeño de la Comunidad mundial sobre la Educación para Todos de 1990, además de establecerse compromisos entre Estados en la Declaración de Salamanca (Echeita y Verdugo, 2004). Este documento sostiene que, “un elemento esencial del concepto de inclusión guarda relación con los cambios sistemáticos en la escuela y en el distrito escolar y con el planteamiento de la enseñanza a nivel del gobierno local y central” (UNESCO, 1994, p. 28).

Actualmente las directrices internacionales respecto a políticas educativas promovidas por la United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (1994; 2001), la European Agency for Development in Special Needs Education (2003) y la International Bureau of Education (2008), además de otras instituciones como la Organisation for Economic Co-operation and Development (2000; 2005) e incluso The World Bank (2004), son claramente partidarias del paradigma inclusivo de manera teórico-legislativa.

Cada vez más la Educación inclusiva (EI en adelante) se considera como una reforma global que apoya y acoge la diversidad de todo el estudiantado (UNESCO, 2001). En este trabajo se adopta esta formulación de carácter más amplio, ya que, el objetivo es eliminar la exclusión social que surge como consecuencia de las actitudes y respuestas negativas hacia la diversidad de raza, clase social, origen étnico, género y logros, como así también de capacidades.

En base a los resultados de un proyecto colaborativo¹ de carácter inclusivo entre Universidad y Escuela (Universitat de València y Escuela 2²), hemos dilucidado diferentes conexiones entre teoría y práctica, analizando aquellas acciones que conducen hacia la posibilidad de alcanzar el mayor aprendizaje de calidad para todo el alumnado.

Aproximando ambos grupos de conclusiones, nos podemos permitir realizar una aportación que intente mejorar ambos procesos; objetivo primordial de este documento. Es decir, gracias a la identificación de algunas barreras hacia la diversidad funcional y el acercamiento hasta los indicadores inclusivos de mejora, podemos establecer una línea de trabajo que nos posibilite esa disminución y resolución ante el conflicto.

El mayor obstáculo que encuentra el paradigma inclusivo en nuestro sistema educativo, es la concepción negativa docente hacia la diversidad (Echeita y Verdugo, 2008, 2009; FEAPS, 2009; Plataforma España Inclusión, 2010; Vega, 2008). Una coincidencia en la mayoría de países, que se encuentra también en la preocupación por el profesorado, especialmente en su actitud y en su formación (EADSNE, 2006). Así como algunas de las evaluaciones internacionales del profesorado (TALIS, 2009), que nos informan de las fuertes necesidades docentes ante el reto de enseñar a los discentes con requisitos especiales de aprendizaje.

1 En Sancho (2012, Marzo); Actas del IX Congreso Internacional de Universidades y Educación Especial. Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad.

2 Información sobre el centro escolar en Montolio, R., Cervellera, L. (2008). Una Escuela de Todas (las personas) para Todas (las personas). REICE, 6 (2), 100-119, y también en su página web: <http://www.escuela2.es/>.

Así mismo, la falta de valores positivos en los periodos formativos, está vinculada directamente en el desarrollo docente. Una de las mayores necesidades de esa formación inicial y continua es el cambio de actitudes en todos los procesos. Del mismo modo los resultados de investigaciones recientes (Echeita, Urbina y Simón, 2011), afirman que las concepciones implícitas del profesorado actúan de forma no favorecedora hacia la inclusión y, suponen un gran impedimento hacia la propia transformación educativa, reduciendo los procesos de calidad hacia todos y todas las alumnas.

Son necesarias en efecto, metodologías cooperativas y técnicas de aula inclusivas, ya que, a nivel estatal suponen los medios que mayores oportunidades crean, alcanzando el máximo grado de aprendizaje en todos los niveles de cada persona, lo cual ha sido corroborado en proyectos actuales (Martín y Onrubia, 2011).

Por lo tanto, si las mayores trabas se encuentran en la concepción implícita negativa del profesorado ante la diversidad, ofrezcámosle las herramientas metodológicas y organizacionales necesarias para transformar su desarrollo profesional y personal. Pero ante todo, significando un planteamiento reflexivo de la propia práctica que se desarrolla en la actualidad, ya que, el cuestionamiento y la evaluación formativa, así como principalmente la autoevaluación docente, son esenciales en este sentido (Calatayud, 1999).

En consecuencia, iremos planteando diversas claves educativas, que gracias a su evidencia práctica, así como a su fundamentación teórica, nos pueden conducir hacia la mejora en el largo proceso del camino inclusivo. En esta línea, a continuación se incluyen por un lado prácticas que se desarrollan a nivel internacional y estatal, fruto de un meta-análisis teórico internacional y además, un listado de acciones específicas que se han observado y trabajado en uno de los centros inclusivos de referencia en Valencia (España).

Los contenidos no tratan de ser ideas que signifiquen llaves maestras, sino que, éstas nos pueden servir para adaptarlas a nuestro propio contexto, extraer la filosofía implícita o recoger determinadas cuestiones sin ser completamente válidas en su totalidad. En concordancia, la enseñanza y el aprendizaje desde un paradigma inclusivo no puede considerarse como automático ni sistemático, al contrario, cada día debemos de actualizar, mejorar y crear situaciones que nos permitan atender de la mejor manera posible la diversidad implicada en el proceso (Ainscow, 2012).

Al ser una trayectoria compleja y multifactorial, los avances que se vayan produciendo hacia los objetivos marcados, aún por muy pequeños que parezcan, se deben continuar para poder encontrar resultados positivos. El camino por recorrer es progresivo, de ahí que tengamos que comenzar desde nuestro contexto más cercano para después extender y propagar los procesos más adecuados e inclusivos. Un cambio desde la base, considerado como un modelo ascendente (*Bottom-up*) donde la transformación educativa sea desde abajo hacia arriba y que permita orientar los procesos para después globalizarlos (Borioli, 2009).

2. ¿Sabemos de qué estamos hablando?

Mientras la integración sigue sus pasos en algunos lugares de forma consciente, en otros, su desarrollo se produce pensando que se trata del mismo concepto que la EI. Y es que, el concepto integracionista centra su énfasis en el discente con necesidades educativas especiales, a diferencia de la inclusión que enfoca su interés en todos los educandos (Arnáiz, 2003). Además, la primera teoría describe procesos mediante los cuales ciertos alumnos y alumnas reciben apoyos con la finalidad de que puedan participar en programas ya establecidos y existentes en los centros. Por el contrario, la teoría inclusiva sugiere el deseo de reestructuración del programa, metodología u organización escolar, para responder a la diversidad entre el alumnado que recibe las clases (Ainscow, 1999).

Desde hace muchos años, Susan Stainback a partir de trabajos que ha desarrollado en base a realidades inclusivas en Canadá, define la EI como:

El proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la discapacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembro de la clase ordinaria y de aprender de sus compañeros, y junto con ellos, dentro del aula (Stainback, 2001, p.18).

A modo de explicación alrededor de las causas subyacentes fundamentales sobre el planteamiento de la EI, podemos argumentar tres tendencias que son relacionadas paralelamente con otras tres concepciones. Éstas se construyen en base a la crítica del sistema de Educación Especial, la ética de los Derechos Humanos y el enfoque pragmático de orientaciones inclusivas hacia los centros educativos (Clark, Dyson y Millward, 1998).

Sin embargo existe una aceptación general de las alternativas de agrupamiento y segregación de determinados sectores estudiantiles en función de sus características personales y capacidades académicas (Crosso, 2010). Esta situación se aleja bastante de la perspectiva social de la diversidad, la pluralidad y los derechos humanos necesarios para todas las personas de la sociedad (Doménech y Moliner, 2012). La aprobación y tolerancia social de esta realidad ya ha sido denunciada en diferentes ocasiones, justificando que en las sociedades modernas, la discapacidad es una causa importante de diferenciación y exclusión, e implica discriminación, aislamiento y restricción social (Barton, 1998).

En consecuencia, además de existir un problema moral respecto a la justicia social, encontramos que la información y formación educativa también impiden la EI, ya que, la comunidad educativa tiene serias limitaciones en cuanto al tema en cuestión. El centro escolar se encuentra alejado del paradigma inclusivo y además los canales comunicativos provenientes desde la Escuela, también se interrumpen por esa falta de conocimiento (Moliner y Moliner, 2007). Por ello, las familias se encuentran con un panorama desolador, lleno de dilemas educativos e incoherencias entre teorías, debidos en gran parte a una desinformación generalizada respecto a la opción inclusiva, por lo que, si conocieran más a ésta, sus reclamaciones serían mayores y demandarían más derechos educativos (Echeita et al., 2009; Echeita, López, y Martín 2010; Moliner y Doménech, 2011).

3. “Un viaje de mil millas debe comenzar con un paso” Lao-Tsé.

Todo el estudiantado puede aprender y tener éxito, pero no de la misma manera ni forma. Se debe animar a los docentes a ser flexibles y a proporcionar experiencias educativas centradas en una gran variedad de sistemas que permitan diversificar las tareas, de manera que el grupo-clase no tenga que realizar las mismas actividades de igual modo y en el mismo tiempo.

Unos principios clave pueden ser los siguientes (Stainback y Stainback, 1999):

- Claridad de enfoque; implicando que todos los aspectos educativos se centren en los objetivos.
- Expandir la oportunidad; aprender de formas distintas y a diferentes ritmos.
- Altas expectativas; esperar que todos los discentes demuestren su éxito a su modo.
- Establecer los resultados a largo plazo y diseñar la programación en consecuencia.

“El mejoramiento de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente se basa en la práctica de analizar la práctica” (Freire, 1997, p.81).

Según estudios sobre la situación de la EI en el Estado español (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2009), las familias, los profesionales y los alumnos y alumnas demandan que la Educación debe centrarse más en el discente como persona. Y coinciden en la necesidad de ofrecer una orientación más práctica de los contenidos educativos, de manera que motive mayormente y favorezca su preparación para un futuro laboral. Las madres y padres se preocupan especialmente por las relaciones sociales de sus hijos e hijas, tanto en las aulas como fuera de ellas, y destaca la necesidad de promover la interacción en las clases para evitar situaciones de aislamiento social.

Por todo ello y como objetivo principal de la mejora profesional y familiar ante la EI, proponemos diferentes ideas hacia una posible orientación positiva:

3.1. Círculos de amigos y amigas

Estas acciones se fundamentan en escuelas como la Saint Francis School de Kitchener (Ontario, Canadá) o la Helen Hansen School de Cedar Falls (Iowa, EEUU), donde se emplean círculos de compañeros y compañeras, y otros enfoques orientados a conectar a estudiantes y docentes por medio de la amistad y de relaciones de atención mutua. Podemos hablar de la idea de un conjunto de personas en un determinado lugar (patio) y una determinada hora (descanso), constituidos por los educandos, profesionales educativos o cualquier persona del centro. El objetivo se centra en realizar encuentros sin planificación previa respecto a los contenidos, lo fundamental son las relaciones interpersonales que posiblemente lleguen a establecerse durante ese periodo de tiempo. Estos refuerzos pueden llevar a que se desarrolle de manera más amplia el sentido de comunidad en toda la escuela (Flynn, 1989; Jackson, 1990).

Además Snow y Forest (1987) nos describen los “círculos de amigos” como un proceso alrededor de un nuevo discente con necesidades profundas para mejorar sus relaciones. También podemos encontrar en este término, acuñado por Thomas, Walker y Webb (1998), el planteamiento de organizar a un grupo de personas del centro, que de forma voluntaria apoyen a sectores que tienen menos relaciones en la escuela.

3.2. Comunidad de ayuda.

Partiendo de la concepción general de apoyo en el aula ordinaria (Stainback y Stainback, 1999), podemos destacar el fomento y desarrollo de las redes naturales de apoyo. Dentro de las aulas es necesario promover la tutela a cargo del estudiantado, las redes de compañeros y compañeras, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre los propios educandos. No sólo entre el alumnado, sino también pretendiendo fomentar la colaboración natural entre el profesorado, mediante la cooperación profesional, la enseñanza en equipo, los equipos de ayuda de maestros, maestras y alumnos, alumnas, etc.

En definitiva, es necesario que se logre una determinación de la ayuda mutua de forma no impuesta, ya que tiene que ser un deseo de ayuda al prójimo fomentado y desarrollado en el aula o fuera de ella entre todas las personas; un querer ayudar sin ser obligado. Es decir, un proceso de Autodeterminación, que se refiere según Wehmeyer (2009), a una acción causada por uno mismo al resto de gente, actuando de modo volitivo, basado en su propio deseo.

3.3. Valores entre el profesorado

Si los docentes no son conscientes de la importancia de la Educación o simplemente no valoran ni desean que un determinado discente esté en sus clases, de poco les servirán cursos, conferencias o formación respecto de los métodos y técnicas ante la diversidad. La demostración de que el docente se alegra y se satisface de tener a un determinado alumno o alumna en el aula, puede influir decisivamente en las actitudes, acciones y en el propio aprendizaje (Echeita, Urbina y Simón, 2011). Además, las altas expectativas y las concepciones implícitas adecuadas que posean los agentes educativos ante su estudiantado, serán de gran importancia y de correlación positiva ante los resultados académicos más favorables (Sancho, Grau y Pina, 2011). Esta línea de actuación que considera a cada persona siempre válida, evitará generar actitudes de indiferencia, escasa aceptación y bajas expectativas entre el profesorado hacia determinados sectores estudiantiles (Damm, 2009).

Todo ello, sin duda, se vincula con las experiencias cercanas, personales, familiares, y sociales, por las que transita el sujeto, que son las que impactan de forma decisiva sobre el desarrollo educativo. En este sentido, las experiencias propias, las del grupo de iguales, las vividas en la escuela, influyen de forma directa en el discente y corresponden al Valor Social Subjetivo de la Educación (Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011).

3.4. Creación de un grupo de trabajo sobre EI

Una comisión formada por docentes, personal del centro, familias, alumnado, etc., para potenciar el sentido de la EI a toda la comunidad educativa, gracias a la creación de bases bibliográficas, informar sobre temas, organizar cursos formativos o asesorar ante conflictos, pueden estar actualizando los conocimientos de forma continua. Así mismo, en este grupo es vital que trabajen activamente las personas implicadas, pero en especial los profesionales de orientación escolar y el equipo directivo (León y Huertas y Olivares, 2011), llevando a término evaluaciones formativas, coevaluaciones y autoevaluaciones, de forma constante.

En el camino de la evaluación educativa se investigaron algunas de las acciones llevadas a cabo en la Comunidad de Madrid, en Cataluña y en el País Vasco (Durán, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz y Sandoval, 2005) basadas en la utilización del *Index for inclusión* (Ainscow y Booth, 2000); la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Y las distintas experiencias han proporcionado buenas prácticas en la respuesta educativa inclusiva, poniendo de manifiesto el progreso conseguido, en base a la reflexión proporcionada y debida al proceso evaluativo de mejora (Calatayud, 2009).

Estas tareas colaborativas que se pueden desarrollar por medio de diferentes proyectos entre distintos agentes educativos y educandos, se relacionarán con momentos altamente significativos y de especial interés. No sólo dentro de un espacio físico, como puede ser la propia escuela, sino posiblemente también de forma virtual, ya sea a través de un blog³, una base de datos⁴ o un foro de discusión en red. Así, estas oportunidades digitales propiciarán el fomento y la oportunidad para crear nexos donde la teoría universitaria y la práctica docente se vean cohesionadas y que logren desvelar las (des)conexiones existentes en la actualidad.

3.5. Propuestas de adaptaciones para y por el alumnado

Trabajando previamente desde un sistema colaborativo y asambleario, es fácil que una de las muchas propuestas por parte del alumnado sea adaptar las actividades para el sujeto que necesite un apoyo específico. Por ejemplo, en la asamblea inicial del día se puede sacar como debate, ¿qué es lo que va a hacer Juan (ACNEAE) en determinada actividad?. El resto del grupo-clase conoce perfectamente a su compañero, además de pensar cómo sería la mejor opción desde la perspectiva del grupo de iguales. Ellos y ellas reflexionarán de modo que la actividad se pueda adaptar a sus necesidades y demandas, porque es desde donde parten para realizar la propuesta de adaptación; sumando a todo ello, la valoración y colaboración del personal docente para plantear las adaptaciones no significativas.

3 Podemos observar un blog educativo sobre EI, que se habilitó para abrir un espacio de discusión y reflexión entre el alumnado universitario y el proceso del proyecto: <http://carsana7.blogs.uv.es/>

4 Otro resultado transversal fue la creación de una base de datos inclusiva en red, disponible desde el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, UV: <http://www.uv.es/didorg>

Estas formulaciones en el aula, pueden fomentar en ciertos sectores un sentimiento de compromiso y valoración de las propias prácticas, ya que al ser ideas propias se comprometerán a que se inicien y sean desarrolladas positivamente. Y se podrá crear por tanto, una observación y preocupación ante el proceso de enseñanza y aprendizaje del resto del alumnado, al igual que una defensa y seguimiento de las actividades que son apoyadas y ayudadas en sus tareas adaptadas (Scagliotti, 1987).

3.6. Comisión de apoyo estudiantil

Algunos autores (Stainback y Stainback, 1990) argumentan en base a hechos que, establecer equipos de apoyo entre el alumnado es positivo y mejora el proceso educativo. El objetivo es principalmente determinar de qué modo pueden prestarse un mayor apoyo mutuo y colaborativo para convertir la clase en una comunidad más acogedora. El enfoque se basa en tres propuestas de futuro: la escuela ha de ser un lugar donde el alumnado participe activamente en el currículum y en su educación (Calatayud, 2008), resuelva problemáticas situacionales de la vida real y trate de comportarse como miembro de una comunidad colaborativa y abierta.

“La premisa subyacente a la participación de los individuos es que su participación en la planificación de su propia vida y en la ayuda a los demás constituye una experiencia educativa válida y vital” (Forest y Lusthaus, 1989, p. 46).

Las técnicas y actividades cooperativas que llevemos a cabo en nuestro aula, podrán significar en su mayoría, espacios de participación plena y de desarrollo educativo positivo. Esa fiabilidad y validez en cuanto a este tipo de metodología, se puede encontrar en diferentes estudios, así como una planificación detallada de algunas de estas actividades⁵ en diversos proyectos de investigación (Pujolàs y Lago, 2011).

4. “La observación ha sido para los seres humanos el modo natural de explorar el mundo y acercarse al conocimiento” (Banno y De Stefano, 2003, p. 1)

Como conclusión de un proyecto de colaboración (Sancho, 2012) que ha sido desarrollado entre el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València llevado y el centro cooperativo inclusivo de Paterna en València; Escuela 2 (E2 en adelante), expondremos un listado de prácticas inclusivas que se desarrollan en el mismo con unos resultados ejemplares (Montolio y Cervellera, 2008).

4.1. Asamblea de aula

Entre todo el grupo-clase se comienzan a leer propuestas, dialogar, debatir y reflexionar entre otras acciones, para iniciar la primera hora diaria. Se resuelven conflictos negativos, se cuentan experiencias, en general se “hace grupo, se hace piña”.

⁵ Planteamiento de actividades del Programa CA/AC (Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar) en http://www.cife-ei-caac.com/programa_ESP.asp

La necesaria interrelación entre el alumnado se fomenta con esta práctica, potenciando la inteligencia interpersonal, intrapersonal y lingüística (Gardner, 2004). La participación de todos y todas en el aula es incuestionable, se crean vínculos entre iguales y se trabaja inclusivamente, dialogando en base a temas tratados pero, sobre todo, propuestas e inquietudes de los propios discentes. Un trabajo asambleario y democrático que posibilita y garantiza la voz de todo el alumnado (Rudduck y Flutter, 2007).

4.2. Duados

E2 está organizada por tutorías entre compañeros y compañeras, formando parejas de discentes de diferentes cursos y siempre con una diferencia de edad, perteneciendo a distintos cursos. Así, en grupo heterogéneo el aprendizaje recíproco gracias a la compañía⁶ es mayor (Vigotsky, 1978). Gracias a esta organización puntual, se pueden realizar actividades conjuntas entre todos y todas, además de mejorar las relaciones interpersonales y grupales. La coordinación entre parejas y la orientación mutua generan un respeto entre edades. Además son numerosos los beneficios (Pierce, 1989): progresos académicos significativos, desarrollo de habilidades positivas de interacción social, refuerzo de la autoestima, etc.

4.3. Apoyos inclusivos de aula

La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) por medio de los y las profesionales de Apoyo, es posible ya que realizan adaptaciones dentro del aula, fomentando el compañerismo y la colaboración en las actividades grupales. Estos procesos se establecen durante todas las actividades del centro, estableciendo una respuesta educativa para todos y todas de gran calidad.

Es por ello, que el profesorado adapta las actividades que se van desarrollando en torno a un tema concreto, es decir, podemos estar trabajando un mismo tema pero de diferente manera (Stainback, 1999). En E2 se realizan actividades adaptadas a la diversidad discente, donde gracias a la labor docente podemos lograr que una actividad genere diferentes aprendizajes a modo multinivel, según las características propias del grupo-clase.

Así mismo, se establecen adaptaciones múltiples. Cuando en un aula es necesario establecer diferentes adaptaciones simultáneas, además de la colaboración siempre entre todo el personal del centro, es necesario un plan de adaptación mayor donde exista una amplia planificación previa. De esta manera, debido a planes y programas específicos desde el personal de Orientación y Pedagogía terapéutica son posibles estas medidas. Pero en definitiva, la cooperación y la ayuda mutua entre el alumnado también se está llevando a cabo y aprendiendo, consiguiendo un proceso de enseñanza y aprendizaje mucho más rico y relevante (Stainback, 1999).

6 Análisis psicológicos afirman que la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que corresponde a la distancia entre lo que el discente puede realizar por sí solo y lo que es capaz de hacer en compañía e interacción de una persona adulta o de sus pares más capaces (Vigotsky, 1978), mejora con estas situaciones de tutorización.

4.4. Enseñanza en equipo formado por enseñante y educando

Es muy positivo poder crear grupos de trabajo entre alumnado y profesorado. Los compañeros y compañeras que actúan como docentes pueden ser más eficaces que los propios educadores en determinados momentos (Wittrock, 1987). Este aumento de eficiencia puede atribuirse a su tendencia al uso de una mayor empatía adaptada a la edad de los propios discentes y a que tienen más recientes las posibles frustraciones de sus compañeros y compañeras ante los contenidos curriculares.

En E2 cada cierto tiempo se trabaja un proyecto educativo distinto. Se trata de un trabajo de investigación personal sobre un tema concreto que el alumnado desarrolla con la ayuda de su familia. El trabajo final se expone individualmente, por equipo y con la colaboración familiar a toda la clase, generando un gran nivel de escucha activa entre iguales cuando actúan como enseñantes.

4.5. Legislación de aula

Basándonos en la idea general de Reglas de aula (Stainback, 1999), es normal que se presenten los derechos de cada miembro en la clase. Estos derechos reflejan la filosofía del tratamiento justo e igualitario, de respeto mutuo con los demás miembros de la escuela y en general con toda la comunidad.

En E2 se desarrollan los derechos de cada persona en base a una serie de objetivos a cumplir entre todos y todas. Se encuentran visibles en las aulas para todo el grupo y todos los discentes los conocen para poder ejercerlos y demandarlos.

4.6. Comisiones y consejos escolares

Una colaboración entre el alumnado y el profesorado que se extiende más allá del trabajo en el aula. Una participación y toma de decisiones donde las propuestas son también ideadas por el grupo-clase para debatirlas en el consejo, gracias a la función colaborativa docente-discente (Benjamín, 1989).

Algo característico en E2 es el funcionamiento por consejos escolares que se extiende a toda la comunidad educativa. Existen diferentes niveles, en los cuales se van debatiendo y desarrollando las ideas iniciales hasta llegar a la etapa final. El “Consejo de ancianos” es el primero, formado por varios representantes de Infantil y Primaria, además de docentes, en el cual se dialogan asuntos e ideas que anteriormente han aparecido en el aula. Después el “Consejo Gente-Zé” corresponde al alumnado de Secundaria. Más tarde entre ambos, reunidos en el “Gran Consejo”, agrupan conclusiones que se trasladarán al Consejo Escolar para ser aprobadas definitivamente.

Es primordial para mejorar la práctica educativa, un desarrollo profesional constante e indagador, ya que, la importancia de la investigación-acción (Latorre, 2008) como estímulo para mejorar, nos puede ayudar hacia el desarrollo educativo eficaz de todos y todas dentro de nuestros propios contextos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Siempre y cuando, esa investigación que se relaciona entre la Universidad y la Escuela, sea de un carácter colaborador, cooperativo y de ayuda mutua, ya que, ese proceso debe considerarse en todo momento de forma ética (Parrilla, 2010).

5. Algunas consideraciones finales

Tal y como se ha afirmado en otras ocasiones, todo lo anteriormente citado, de forma general, sólo puede llegar a ser posible si potencialmente vamos construyendo un discurso sobre la EI más híbrido. Un discurso más mestizo, que esté apoyado no sólo en las corrientes favorables a la misma, sino también en otras trayectorias que, desde otras áreas como la sociología o la historia, se conforme un compromiso hacia un ideal compartido de justicia social (Susinos y Parrilla, 2008). Pero, posiblemente sí que podrá ser alcanzado si desde nuestro aula empezamos a desarrollar aquellas prácticas que ya han causado un impacto positivo en otros centros escolares, algo que supone la identificación y reducción de las barreras al acceso, a la participación y al aprendizaje (Duck y Loren, 2010).

No debemos pensar que estamos aislados ante esta idea, sino que actualmente está significando una tarea que se respalda cada vez más por los buenos resultados que emergen de la investigación educativa. Esto ya es un hecho, porque resultados del CREA (Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats), que ha coordinado el proyecto INCLUD-ED, donde participan 14 países europeos (Malta, Finlandia, España, Lituania, Gran Bretaña, Austria, Bélgica, Irlanda, Chipre, Hungría, Italia, Letonia, Rumania y Eslovenia), nos muestra que si aprovechamos la diversidad de las personas por medio de grupos heterogéneos dentro del mismo aula, estaremos elevando el aprendizaje de todos y todas, creando escuelas más eficaces y desarrollando prácticas superadoras de desigualdades (Flecha, 2011).

Actualmente, los gobiernos no tienen por qué preocuparse; James Heckman, Premio Nobel de Economía 2000, defiende que la inversión educativa desde la primera infancia se rentabiliza del 5% al 10%, un 1 \$ invertido se recupera en 5\$ (Heckman, 2010). Lo que nos demuestra, que las medidas actuales que se están llevando a cabo en el Estado español, relacionadas directamente con los recortes establecidos en el Sistema educativo, como escusa para combatir la crisis económica, no se relacionan directamente con esa falta de recursos, sino que presuponen una línea de carácter capitalista neoliberal de un gran calado (Porras, 2012).

Las ideologías inclusivas sólo pueden expresarse en términos revolucionarios, de cambio, ya que, constituyen una amenaza muy fuerte hacia los sistemas que temen su poder y potencial, limitando el individualismo y proyectando valores educativos (Corbett, 1999). Debido a ello, parece paradójico el apoyo que desde algunas grandes Organizaciones a nivel internacional se está llevando a cabo hacia el paradigma inclusivo, o desde algunos documentos legislativos (Marchant, 2009), que sin duda, no significan una plasmación real en la práctica educativa, sino que intentan crear un paraguas inclusivo a modo de escaparate político educativo.

Por otro lado, debemos reconocer los esfuerzos y los progresos realizados en materia educativa, ya que como hemos visto en casos puntuales, diferentes centros hacen que día a día se vaya haciendo realidad el sueño inclusivo.

Todas las iniciativas planteadas, las metas idealizadas y los logros conseguidos, podrán ir desarrollando una cultura escolar positiva (Ortiz y Lobato 2003) que luche y coopere en la mejora vital de la sociedad, ya que, ese potencial que tienen los centros para alcanzar la cohesión social por medio de su práctica diaria, es uno de los factores clave ante la Educación Inclusiva.

Una mayor sensibilización de toda la comunidad educativa y de la sociedad en general, podrá favorecer los procesos educativos, proyectando siempre como meta la inclusión social y laboral de todo el alumnado (Hernández, Cerrillo y Izuzquiza, 2009). En esta línea, debemos poner énfasis en la transmisión y puesta en práctica de valores como la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, en definitiva, desarrollar la inclusión escolar por medio de una comunidad educativa que conviva de forma positiva día a día entre todos y todas (Bonafé, 1999).

“El objetivo de igualdad educativa es tan sólo una parte del de igualdad social que ha presidido y seguirá presidiendo los esfuerzos progresistas de multitud de movimientos y personas en todas las partes del mundo” (Castells, Flecha, Freire, Giroux, Macedo y Willis, 1994, p.78).

Bibliografía

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Banno, B., y de Stefano, A. (2003). De la observación científica a la observación pedagógica. *Contexto educativo*, 28(5).
- Barton, L. (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En L. Barton (Comp), *Discapacidad y sociedad* (pp. 19-33). Madrid: Morata.
- Benjamín, A. (1989). *The problem of modernity*. London: Routledge.
- Bonafé, J. (1999). *Viure la democràcia a l'aula i al centre*. Barcelona: Graò.
- Borioli, G. (2009). Escribir para compartir. El modelo bottom-up y el aprendizaje con los pares. *Praxis educativa*, 13, 101-109.
- Calatayud, M.A. (2008). *La escuela del futuro. Hacia nuevos escenarios*. Madrid: CCS
- _____ (2009). *Entresijos de los centros escolares*. Málaga: Aljibe.
- _____ (1999). Alergia a la evaluación del profesorado. Magisterio español, (11433).
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós: Barcelona.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. (1998). *Theorising Special Education*. London: Routledge.
- Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *Internacional Journal of Interpreter Education*, 3 (1), 53-61.
- Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 4(2), 79-95.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 3(1), 25-35.
- Doménech, A., y Moliner, O. (2012, Marzo). ¿De qué estamos hablando? ¿Familias y docentes entendemos el significado de la educación inclusiva?. Actas del IX Congreso Internacional

- de Universidades y Educación Especial. Prácticas en Educación inclusiva: Diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad. Cádiz: Universidad de Cádiz, 637-644.
- Duck, C., y Loren, C. (2010). Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 4(1), 187-210.
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado español. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1).
- Echeita, G., Verdugo, M.A. (2004). La declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva. Salamanca: INICO.
- Echeita, G., y Verdugo, M. (Coords). (2008). La inclusión educativa del Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales. Madrid: Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista De Educación*, (349), 153-178.
- Echeita, G., López, M., Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión. *RLEI*, 4(3).
- Echeita, G., Urbina, C., Simón, C. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (2), 205-217.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). Educación Inclusiva y Prácticas en el aula. Dinamarca: EADSNE.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2006). Informe Educación especial en Europa (2). Recuperado de www.european-agency.org
- FEAPS., INICO. (2009). La educación que queremos. IPACSA: Madrid.
- Flecha, R. (2011). *The dialogic sociology of education*. *ISSE*, 21(1), 7-20.
- Flynn, G. (1989). *Toward community*. Ponencia presentada en la 16th Annual The Association for Persons with Severe Handicaps Conference, San Francisco, California.
- Forest, M., y Lusthaus, E. (1989). Promoting educational equality for all students: Circles and maps. En S. Stainback, W. Stainback, M., Forest (Eds.). *Educating all students in the mainstream of regular education*, (pp. 43-58). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Freire, P. (1997). *Política y Educación*. México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles*. Barcelona: Paidós.
- Heckman, J J. (2010). Invertir en la primera infancia. En R. E. Tremblay., R. G. Barr., R. D. V. Peters., M. Boivin (eds). *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, (1-2). Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/HeckmanESPxp.pdf>.
- Hernández, R., Cerrillo, R., Izuzquiza, D. (2009). La Inclusión de Discapacitados Intelectuales en el Mundo Laboral: Análisis Cualitativo. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 3(2), 27-46.
- International Bureau of Education. (2008). *Inclusive education: the way of the future*. Geneva: IBE.
- Jackson, P. W. (1990). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jornet, J.M., Perales, M.J., Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la educación: entre la subjetividad y la Objetividad. Consideraciones teórico prácticas-metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. (4)1.

- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó: Barcelona.
- León y Huertas, C., y Olivares, M. A. (2011). La Tarea de la orientación como herramienta de inclusión educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(1) 145-159.
- Marchant, C. (2009). Sobre reformas, integración – inclusión y exclusión educativa. Reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 3(2) 15-25.
- Martín, E., y Onrubia, J. (Coords). (2011). *Orientación educativa*. Barcelona: Graò.
- Moliner, L., y Moliner, O. (2007). Inclusión e Integración: ¿Qué opinión tienen los profesionales de la educación sobre ambos conceptos?. *Quaderns Digitals*, 1-15.
- Moliner, O., y Doménech, A. (2011). *Elaboración, validación y digitalización de un cuestionario para familias sobre educación inclusiva*. Actas del Congreso Internacional Educación Especial y Mundo Digital. XXVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Almería: Universidad de Almería, 480-490.
- Montolio, R., y Cervellera, L. (2008). Una Escuela de Todas (las personas) para Todas (las personas). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 100-119.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2000). *Besoins éducatifs particuliers. Statistiques et indicateurs*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *School Factors Related to Quality and Equity. Results from Pisa 2000*. Paris: OECD.
- Ortiz, M^a. C., y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55, (1), 27- 40.
- Parrilla, M. A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Pierce, M.M. (1989). *Increasing student productivity through peer tutoring programs*. Texas: Pro-ed.
- Plataforma España Inclusión. (2010). *El libro rojo de la educación española*. Madrid: Plataforma España Inclusión.
- Porras, R. (2012). La inclusión educativa en tiempos de crisis. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 15-24.
- Pujolàs, P., y Lago, J.R. (2011). El asesoramiento para el aprendizaje cooperativo en la escuela. En E. Martín y J. Onrubia (coords). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*, 15(3). Barcelona: Graò.
- Rudduck, J., y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sancho, C., Grau, R., Pina, T. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *Hekademos revista educativa digital*, (9), 55-76.
- Sancho, C. (2012, Marzo). *Las teorías y las prácticas inclusivas cohesionadas entre Universidad y Escuelas nos ofrecen claves educativas*. Actas del IX Congreso Internacional de Universidades y Educación Especial. Prácticas en Educación inclusiva: Diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad. Cádiz: Universidad de Cádiz, 662-672.
- Scagliotti, L. (1987). Helping hands: School works to overcome student's handicap. *Burlington Free Press*, (B), 1-10.

- Snow, J., y Forest, M. (1987). Circles. En M. Forest (Ed.). *More education integration. Downviewe*. Ontario: G. Allan Roeher Institute, 169-176.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1990). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S. (2001). L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports*, 5(1), 18-26.
- Susinos, T., y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE*, 6, (2), 157-171.
- TALIS. (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid: Santillana Educación.
- The World Bank. (2004). *Inclusive education: an efa strategy for all children*. Washington: TWB.
- Thomas, G., Walker, D. Webb, J. (1998). *The making of the Inclusive School*. London: Routledge
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (1994). *Declaración de Salamanca. Informe final: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2001). *Open file on inclusive education: support materials for managers and administrators*. París: UNESCO.
- Vega, A. (2008). A vueltas con la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 1 (1), 119-139.
- Verdugo, M. A., y Rodríguez-Aguilella, A. (2009). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wehmeyer, M.L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.
- Wittrock, M.C. (1987). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.