

## EXPERIENCIAS. INTERNIVELES

# Promover la inclusión educativa

Algunos centros que deciden emprender un proceso de cambio hacia la educación inclusiva se encuentran con algunas dificultades y la falta de guía para llevarlo a cabo. Este artículo nos aproxima a un conjunto de materiales prácticos y adaptables, expresamente diseñados para apoyar a las comunidades educativas.

**Autoría compartida\***



Àngel Serra.

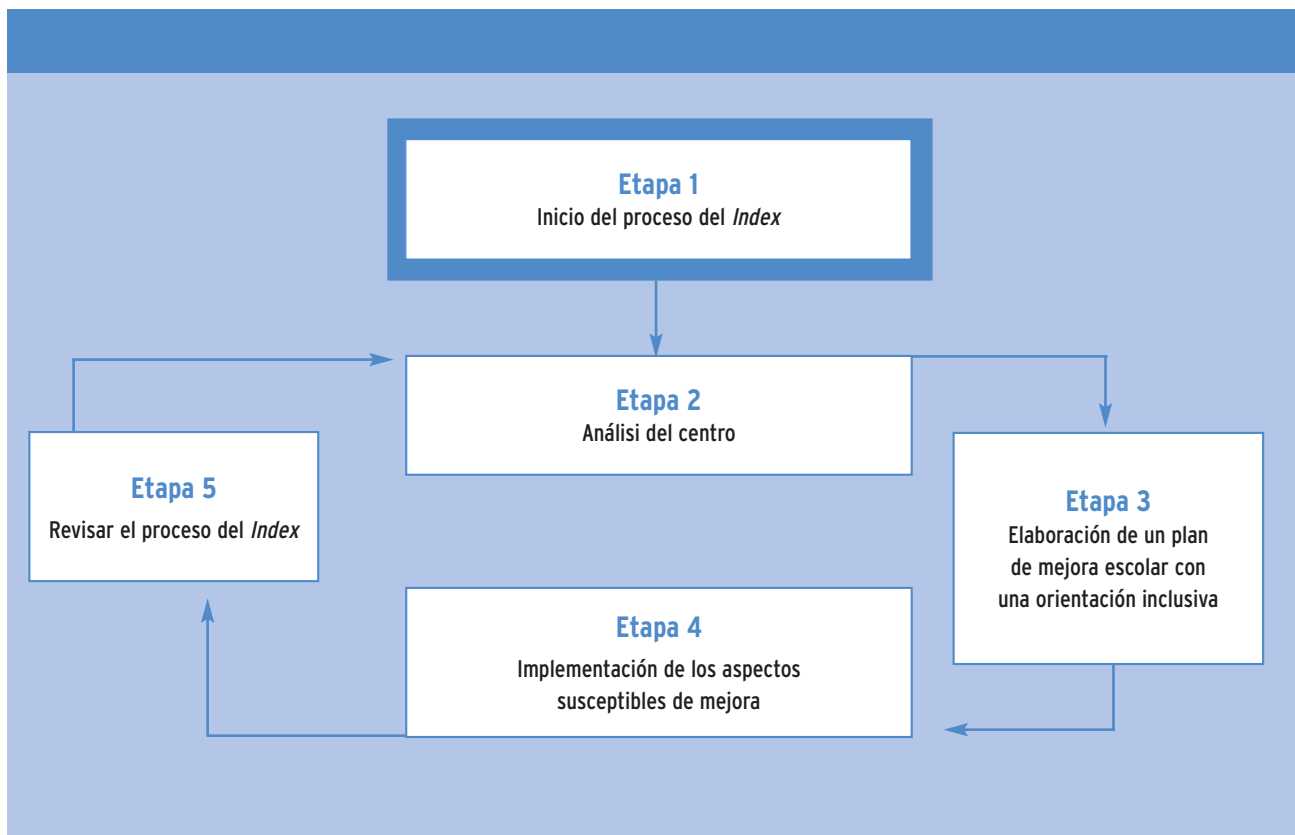
Es bien sabido que la creación de centros inclusivos, o de centros suficientemente flexibles como para dar cabida a todo el alumnado y no excluir a nadie, es una tarea que tiene que ver con un proceso de cambio. Un proceso complejo y prolongado no falto de limitaciones y oposiciones (Giné, 1998). Los centros educativos no pueden plantarse de un día para otro en un conjunto de nuevas prácticas y culturas que, a menudo, suponen cambios radicales con las formas tradicionales y selectivas de las que históricamente proviene nuestro sistema educativo.

## Un proceso singular

Este proceso de cambio hacia la escuela inclusiva o para todos es, por encima de todo, un proceso de aprendizaje que los centros deben hacer por sí mismos (Ainscow, 2001; Ainscow *et al.*, 2001). Un proceso, además, singular para cada centro, porque los centros, como los alumnos y alumnas, también son diversos. La idiosincrasia de cada escuela e instituto debe ser tenida en cuenta en dicho proceso de aprendizaje.

Se pretende crear una comunidad acogedora donde cada uno sea valorado por sí mismo

Cuadro



Si bien en algunos centros puede haber resistencias a emprender de forma decidida este proceso de cambio, lo cierto es que, poco a poco, cada vez son más las escuelas e institutos que están haciendo sus respectivas andaduras en esa dirección (Elboj *et al.*, 2002). Pero otros, a pesar de manifestar una voluntad inclusiva, encuentran dificultades para iniciar este viaje. En ocasiones el grupo de profesores promotor del cambio no tiene claro por dónde empezar; a veces las propuestas de mejora no son vistas como esenciales por el resto del profesorado o de la comunidad; en algunos casos se echa en falta una cierta guía del proceso...

El *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2000) es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las comunidades educativas en el proceso de avance hacia la enseñanza inclusiva. Constituye un recurso práctico y versátil, que pretende ayudar a emprender y sostener el viaje del cual hablamos, entendido como un proceso de aprendizaje, con dos características fundamentales. Por un lado, el centro debe partir de sus conocimientos previos y de sus intereses, lo que requiere una autoevalua-

ción y un planteamiento colectivo y negociado de los objetivos de mejora. Por otro lado, es necesario implicar al conjunto de la comunidad educativa, ya que ella es el sujeto de cambio. La incorporación de las familias y el alumnado dan al *Index* una dimensión singular respecto a otros procesos similares de formación en centros.

Los materiales que forman el *Index* nacieron a partir de una experiencia de tres años en seis escuelas inglesas, ampliada a un programa de investigación-acción en más de setenta centros y bajo la tutela de los profesores Mel Ainscow y Tony Booth, prestigiosos referentes del movimiento por la escuela inclusiva, en el marco del Centro Europeo para el Estudio de la Educación Inclusiva (CSIE).

La primera edición del *Index* apareció en marzo del 2000 y fue distribuida por el Gobierno inglés a todas las escuelas e institutos. A partir de ella se han hecho numerosas traducciones y se ha aplicado con éxito en una gran cantidad de países, en todos los continentes. En el 2002 apareció una segunda edición del material, que incorporaba algunas mejoras a partir de su

uso extensivo. Con el fin de poner este recurso a disposición de las comunidades educativas de nuestro país, un grupo de profesoras y profesores, bajo el nombre de Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, hemos traducido al castellano y adaptado a nuestro contexto socioeducativo dichos materiales. Muy pronto, a través de un grupo de trabajo del ICE de la Universitat de Barcelona, estos materiales estarán también disponibles en catalán.

Se podrá pensar que llegan en mal momento, cuando en España soplan vientos que nos quieren llevar de nuevo hacia una enseñanza selectiva y segregadora, empujándonos a desandar los pasos que, bajo el principio de la escuela comprensiva, se habían dado. Pero, precisamente por ello, entendemos que estos materiales pueden ser ahora de mucha utilidad. Su carácter sugerente, práctico y ajustable puede convertir al *Index* en una guía eficaz para unos procesos de mejora que, quizá ahora más que nunca, las comunidades educativas deberán emprender por ellas mismas y, según parece, con escaso apoyo externo.

### Preguntas del indicador C.1.5.

1. ¿Consideran los estudiantes que ofrecer y recibir ayuda es una tarea habitual de la actividad del aula?
2. ¿Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar y pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado?
3. ¿Se enseña al alumnado a trabajar en colaboración con sus compañeros?
4. ¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, puzzle, enseñanza recíproca...)?
5. ¿Desean los estudiantes compartir su conocimiento y sus habilidades?
6. ¿Los estudiantes rechazan de forma correcta la ayuda cuando no la necesitan?
7. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?
8. ¿Aprenden los estudiantes a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones del grupo?
9. Cuando otros compañeros y compañeras de la clase están enfrentados, ¿los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos?
10. ¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores?
11. ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?
12. ¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás?
13. ¿Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas?
14. ¿Sabe el alumnado que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender?

### Algunos conceptos clave

Si bien ya se ha hecho referencia a ciertos principios que sustentan al *Index*, quisiéramos remarcar algunos de sus conceptos clave, que tienen el interés de crear un nuevo lenguaje que nos permite entender y transformar la realidad educativa. En primer lugar, quisiéramos referirnos a la misma idea de inclusión que desde el *Index* se entiende como un objetivo a largo plazo que marca la dirección del proceso de cambio escolar. En realidad es un conjunto de procesos que implican reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado. *Inclusión* significa, en este sentido, varias cosas, empezando por el hecho de que todo alumno o alumna, independientemente de sus características, tiene derecho a una educación en su localidad y que la diversidad que lógicamente aporta este hecho no debe ser percibida como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos y todas. La educación inclusiva requiere el refuerzo mutuo entre los centros y sus comu-

nidades y, claro está, debe ser entendida como una parte de la sociedad inclusiva (Echeita y Sandoval, 2002).

Por otro lado, el *Index* adopta una perspectiva amplia de la noción de *apoyo*, entendida como toda actividad que aumenta la capacidad de la escuela para atender a la diversidad del alumnado. Así pues, el apoyo individual al alumnado con necesidades educativas especiales es sólo una forma de apoyo. También es apoyo a la atención a la diversidad que el profesorado programe pensando en todos los alumnos, en sus conocimientos previos, estilos, preferencias o que use la ayuda pedagógica que los propios alumnos y alumnas pueden proporcionarse. El apoyo a la diversidad es parte integral de toda la enseñanza y concierne a todo el profesorado. De la forma en que el profesorado orqueste el aula (sugerente manera que el *Index* tiene de referirse a la gestión heterogénea de la clase) y movilice recursos de apoyo (propios, del alumnado o de la comunidad) dependerá que más o menos alumnos y alumnas queden excluidos.

Otro concepto clave en el *Index* y, al mismo tiempo, un cambio muy sus-

tancial respecto a lo que viene siendo un término ampliamente asumido, es la utilización del concepto *barreras para el aprendizaje y la participación*, en lugar del de *alumnos con necesidades educativas especiales*. Ello implica un modelo social respecto a las dificultades de aprendizaje y a la discapacidad que contrasta con el modelo clínico, en donde las dificultades en educación se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (Booth y Ainscow, 2000, p. 22).

Desde esta lógica, el *Index* entiende el camino hacia la inclusión como una “reducción de las barreras al aprendizaje y a la participación”. En vez de poner el acento en las características del alumno (y sus necesidades educativas), pone el énfasis en el análisis de las barreras al aprendizaje y a la participación que el centro tiene o puede generar con relación a determinados alumnos y alumnas. Eliminar o minimizar tales barreras resulta, entonces, la tarea principal que debe desempeñar una comunidad escolar comprometida con el avance hacia una educación más inclusiva.

### Fases y dimensiones

Las fases de trabajo que plantean estos materiales no difieren substancialmente de las formas prototípicas que adoptan los planes de formación o investigación en acción. Tal como resume el cuadro, se parte de un análisis de la realidad del centro para detectar aspectos de mejora que se llevan a la práctica y se evalúan situándonos de nuevo en el inicio del proceso. Pero hay algunos elementos particulares del *Index* que quisiéramos destacar.

En la fase inicial se plantea la creación de un grupo coordinador, compuesto por miembros del equipo directivo, pero también con otros que garanticen la diversidad de la comunidad educativa, lo que implica entre otras cosas la incorporación de alumnos y alumnas, familias y miembros de las instituciones locales. Además, dentro de este grupo motor, se incluye un “amigo crítico”, persona externa al centro que apoya el proceso des-

de una implicación no directa (Miquel, 2002).

Respecto al análisis del centro, el *Index* abre, una vez más, múltiples estrategias a partir de las condiciones y las características de cada centro, como por ejemplo su tamaño. Ya sea a través de reuniones o encuestas, lo importante será recoger la opinión de los diferentes estamentos de la comunidad educativa con tal de captar sus intereses y preocupaciones y determinar la lista de prioridades que, finalmente, darán pie a las prácticas de mejora.

Para ayudar a ordenar este proceso de análisis y para dar pistas a las propuestas de mejora de la realidad evaluada, el *Index* ofrece una estructura organizada en tres grandes dimensiones:

A) Crear culturas inclusivas. Crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante, donde cada uno es valorado y todo el alumnado tiene las mayores expectativas de éxito.

B) Elaborar políticas inclusivas. Desarrollar una escuela para todos y organizar el apoyo de atención a la diversidad, en todas sus modalidades.

C) Desarrollar prácticas inclusivas. Asegurar que las actividades del centro ayuden a superar las barreras a la participación y al aprendizaje, tanto utilizando óptimamente los recursos presentes en el aula, como movilizándolo recursos externos.

Cada una de estas dimensiones se divide, por su parte, en dos grandes secciones. Por ejemplo, la tercera dimensión (C), la de las prácticas, contiene dos secciones: C.1. Orquestar el aprendizaje y C.2. Movilizar recursos. A su vez, cada sección tiene un número variable de indicadores. Para seguir con el ejemplo, veamos algunos de los indicadores contenidos en la primera sección, C.1. Orquestar el aprendizaje: C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos; C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes; C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia; C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje; C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora...

Cada uno de estos indicadores, que concretan en cada dimensión y sección posibles elementos de interés, encierra a su vez una decena de preguntas, que se plantean en un doble sentido. Por un lado ayudan a la reflexión que ha de orientar la evaluación de la realidad educativa del centro. Y, por otro lado, las mismas

preguntas sugieren elementos que pueden propiciar propuestas innovadoras o de mejora.

### Concreciones y algunas prácticas de mejora

Veamos, siguiendo con el ejemplo, uno de estos indicadores, el C.1.5., a partir de las preguntas que se formulan y que recogemos en el texto “Preguntas del indicador C.1.5. La primera pregunta emplaza a conocer si el alumnado reconoce el aprendizaje cooperativo como una práctica sistemática de las actividades en el aula. La capacidad mediadora –o de ayuda pedagógica– que pueden brindarse los alumnos y alumnas entre sí es un apoyo fundamental a la atención a la diversidad. Ofreciendo y recibiendo ayuda, los alumnos aprenden. Es necesario que sepan que ayudar a un compañero o compañera es una excelente oportunidad para el aprendizaje propio. Una respuesta negativa a la pregunta 14 indicaría un punto necesario de mejora para que ese apoyo potente que tenemos en las aulas –la capacidad mediadora de los propios alumnos y alumnas– sea movilizado con éxito.

La habilidad de cooperar con otros es algo que debemos aprender. Por eso cabe preguntarse si enseñamos a nuestros alumnos y alumnas a trabajar cooperativamente (pregunta 3). Asimismo, la transformación de la actividad de grupo en trabajo cooperativo puede hacerse con relativa facilidad si el profesorado conoce y utiliza con su alumnado los llamados métodos de aprendizaje cooperativo. En la pregunta 4 se nombran algunos. Por supuesto, éste es un ejemplo de cómo las preguntas del *Index* señalan pistas de planes de mejora. En este caso, podría ser que los profesores y profesoras del centro no conocieran los métodos citados, que se han mostrado como potentes estrategias instructivas para la atención a la diversidad (Monereo y Duran, 2002).

Finalmente, las preguntas 11 y 12 hacen referencia a un componente muy interesante del aprendizaje cooperativo: el hecho de responsabilizar a los alumnos y alumnas de su propio aprendizaje y del de los demás. Así, se pregunta no sólo si los alumnos se coevalúan sino, y es fácil imaginar el alcance de este apoyo, si los alumnos se hacen corresponsables, junto al profesor, del progreso de los compañeros y compañeras con más necesidades de ayuda.

Como puede verse, la simple lectura de estas cuestiones sugiere con relativa facilidad actuaciones que pueden llevar a la mejora de la calidad educativa de aquellas comunidades que se lo propongan. Lógicamente, la implementación de esas actuaciones de mejora deberá ser evaluada, lo cual llevará al centro a analizar de nuevo ese aspecto de su actividad y, sin duda, a plantearse nuevos retos de mejora a realizar. No en vano, como se decía al principio, la educación inclusiva es un proceso de mejora –de minimización de las barreras a la participación y al aprendizaje– sin fin.

### Para saber más

**Ainscow, Mel (2001):** *Desarrollo de escuelas inclusivas*, Madrid: Narcea.

**Ainscow, Mel et al. (2001):** *Hacia escuelas eficaces para todos*, Madrid: Narcea.

**Booth, Tony; Ainscow, Mel (2002):** *Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

**Echeita, Gerardo; Sandoval, Marta (2002):** “Educación inclusiva o educación sin exclusiones”, en *Revista de Educación*, n.º 327, pp. 31-48.

**Elboj, C. et al. (2002):** *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona: Graó.

**Giné, Climent (1998):** “¿Hacia dónde va la integración?”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 269, pp. 40-45.

**Miquel, Ester (2002):** “Avanzando hacia una escuela inclusiva: cuatro años al pie del cañón”, en *Aula de Innovación Educativa*, n.º 109, pp. 54-58.

**Monereo, Carles; Duran, David (2002):** *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*, Barcelona: Edebé. <http://www.inclusion.uwe.ac.uk> (Centro Europeo para el Estudio de la Educación Inclusiva, CSIE).

\* David Duran, Gerardo Echeita, Climent Giné, Ana Luisa López, Ester Miquel y Marta Sandoval son miembros del Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Correo-e: [consorcio.educacion.inclusiva@uam.es](mailto:consorcio.educacion.inclusiva@uam.es)