

TEMA 2

EDUCACIÓN Y ESCUELA INCLUSIVA

1. EL MOVIMIENTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR: ANTECEDENTE DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR

La integración escolar inició el camino hacia la no segregación total de las diferencias, seguida del principio de normalización y precediendo a la inclusión escolar, pero la inclusión educativa supera el concepto de Integración escolar, ya que sus intereses van más allá de la ubicación del alumnado especial en un aula ordinaria, atendiendo a la práctica escolar de forma multidimensional y práctica: profesional, institucional y social (Booth y Ainscow, 2000), viéndose asociado a principios de base democrática, de cambio político y social y de entendimiento de las diferencias como un elemento que enriquece al grupo, y que no se circunscribe al alumno en exclusiva sino a la interacción entre contexto, alumnado y acción profesional de los distintos agentes que componen las escuelas. Recordando a Echeita (2006, p. 76):

El problema no es la integración, el problema somos nosotros, nuestros propios límites conceptuales, nuestra capacidad para diseñar un mundo diferente, un sistema escolar diferente y no homogéneo, en el que cada cual pudiera progresar.

Ha sido necesario el movimiento de integración escolar para que actualmente exista la idea de escuela inclusiva o escuela para todos, e incluso, en estos momentos, integración escolar y Educación Inclusiva se superponen hasta tal punto que, como se afirma en la Declaración del Foro Europeo de la Discapacidad, 2009:

Incluso en las escuelas existe confusión entre la integración y la inclusión. La integración es una cuestión de ubicación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas en donde tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizaje existentes y a la organización de la escuela. La inclusión, por otra parte, requiere la adaptación del sistema a fin de satisfacer las necesidades de los alumnos y los estudiantes con discapacidad. El entorno, la enseñanza, el aprendizaje y la organización del sistema escolar y educativo deben ser sistemáticamente modificados a fin de eliminar las barreras a los alumnos con discapacidad de modo que puedan alcanzar los mayores logros académicos y sociales.

No obstante, y sobre todo si consideramos la perspectiva más amplia de la Educación Inclusiva, podemos hablar de conceptos dicotómicos que nos muestran dos realidades distintas con diferencias claras.

Una diferencia básica entre ambos movimientos es la concepción de la

discapacidad y el origen de esta. En el caso de la integración, se considera que el problema es inherente al niño, mientras que, en la inclusión, se entiende como el producto de la escuela tradicional y de la sociedad. En este sentido, la pregunta que debemos hacernos no es ¿qué debe enseñar la escuela para conseguir que el niño se adapte a ella y a la sociedad?, sino ¿cómo debe ser la escuela y la sociedad para ayudar a que todos formen parte de esta y consigan las metas que se propongan? Ante un alumno que presenta problemas en la escuela se ha llegado a plantear la siguiente pregunta: ¿dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza? (Dyson, 2001).

Las creencias y actitudes de los profesores, de las familias y de la sociedad en general, también generan diferencias entre ambos movimientos, ya que, en el caso de la integración, el que el alumno con NEE se encuentre en el aula ordinaria puede ser entendido como un privilegio, mientras que este hecho en la inclusión es entendido como un derecho y como fuente de riqueza.

Para cambiar el sistema y garantizar la inclusión de los alumnos con discapacidad en las escuelas, debe producirse una revolución en la mente de la gente, incluyendo a las familias y las organizaciones de las personas con discapacidad, además de las autoridades públicas, directores de escuelas, personal y sindicatos (Declaración del Foro Europeo de la Discapacidad, 2009).

Otra de las diferencias entre integración y escuela inclusiva viene dada por la razón que lleva a los profesores a tomar decisiones sobre la situación del alumno en un contexto educativo normalizado o segregado. En el caso de la integración, está en función de la competencia académica y social del alumnado. Por el contrario, en la inclusión, todo el alumnado tiene derecho a estar en aulas ordinarias, sin que dependa de las características de estos.

De igual modo, existen diferencias en cuanto al tiempo que el alumno con NEE permanece en el aula. En el primer caso, el alumno puede compartir la jornada escolar con aulas de Educación Especial, donde recibe apoyo especial. En la inclusión, el alumno siempre se encuentra en el aula ordinaria y allí recibe los apoyos especiales necesarios.

Una última diferencia que consideramos básica tiene que ver con el qué enseñar y cómo enseñar, es decir con el currículum. El currículum en la escuela debe responder a las necesidades de todos sus alumnos y permitir la participación y el aprendizaje de estos.

De acuerdo con lo dicho, la integración escolar que, en principio, podía verse como una respuesta adecuada a la diversidad, recibió una serie de críticas. En primer lugar, en la mayoría de los casos, la integración del alumnado con discapacidades en las aulas ordinarias no fue seguida de ningún cambio en la práctica ni en la concepción educativa de los profesores, de tal forma que:

Centrada principalmente en los educandos con dificultades menores, la integración puede convertirse en dispositivo retórico más que en una realidad en la práctica; puede tratarse de un cambio espacial del aula y no de un cambio pedagógico y del contenido del currículum relativo a las necesidades de aprendizaje de los niños (Operti, y Belalcázar, 2008, p. 152).

Por otro lado, hay quien opina que con ella se seguía etiquetando a los niños, cuando se hacía la distinción entre “niño normal” y “niño de integración” y esta última etiqueta, igual que ocurriera con las categorías, producía efectos negativos en el sujeto y en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, la integración no ha sido válida, no por su filosofía, sino por las prácticas de integración que se han venido realizando, que no han dado una respuesta eficaz y porque la falta de medios, de infraestructura y de personal ha producido una educación considerada por padres y algunos profesores peor que la que venían recibiendo en contextos restringidos.

Pero hay quién piensa (Molina et al., 2007), y quizás sea lo más grave, que en los procesos integradores lo que ha ocurrido es que la cultura hegemónica ha engullido en su seno a la cultura con menor peso, de tal forma que la cultura de la escuela creada para el alumno medio no ha respetado la multitud de “culturas” que conforman la escuela.

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

¿Qué es la Educación Inclusiva? Dar respuesta a esta pregunta, como la mayoría de las planteadas en el campo de la educación, no es fácil. Por otro lado, a pesar de que en un gran número de países se están produciendo cambios a favor de la inclusión, aún siguen existiendo otros en los que ni el propio concepto está claro. En algunos países, la inclusión en la educación se sigue considerando como un enfoque para atender al alumnado con discapacidades en el marco de la educación general.

Sin embargo, parece existir cierto consenso en que se trata de un concepto en evolución que es útil para orientar las estrategias del cambio educativo pero que, desde el punto de vista de la práctica, aún no ha sido totalmente asumido e, incluso, entendido. Como indican Ainscow y Messiou (2018):

La complejidad surge, sin embargo, cuando intentamos poner en práctica este principio en contextos nacionales en los que existen puntos de vista divergentes en cuanto a las prioridades de la política educativa. Este es un desafío particular en lo que respecta a la inclusión, ya que es probable que el progreso requiera cambios en el pensamiento y la práctica en todos los niveles de un sistema educativo, desde los maestros en las aulas hasta los dirigentes escolares, pasando por los administradores de distrito y, por supuesto, los responsables de la política nacional (p. 2).

Los teóricos y prácticos de la educación coinciden en que nos encontramos ante un concepto complejo e indefinido posiblemente porque se trata de un proceso cuyo fin no puede ser alcanzado en un tiempo determinado. La Educación Inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos (UNESCO, 2008, p. 8). Esta indefinición genera el que se hable de distintas acepciones/tipologías, algunas de las cuales son equivocadas, como el caso de aquellos que opinan que se trata de una nueva forma de denominar a la Educación Especial o la integración escolar.

Ainscow y Miles (2008), muestran una tipología de cinco concepciones de la inclusión, que son: a) la inclusión en relación con la discapacidad y las NEE; b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión referida a todos

los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos; y e) la inclusión como Educación para Todos.

La primera es la perspectiva que sigue predominando en la mayoría de los países, y hace referencia a la enseñanza de alumnado con discapacidades y de aquellos otros que, en las escuelas ordinarias, se catalogan como alumnado con NEE. Se ha cuestionado la utilidad de este criterio, ya que hace énfasis en la “discapacidad” o en las “necesidades especiales” y, como indican los autores, aunque la práctica de la segregación en las escuelas especiales afecta a un número de alumnado relativamente reducido

(...) ejerce una influencia desproporcionada en el sistema de educación. Parece perpetuar la idea de que algunos alumnos “deben” ser separados a causa de su deficiencia o defecto (Ainscow y Miles, 2008, p. 20).

La segunda concepción, exclusiones disciplinarias, consiste en la exclusión por problemas de “mala conducta”. En este caso, se trata de incluir a aquel alumnado que fue excluido por otras escuelas, por problemas de conducta.

La tercera, es una tendencia que se considera cada vez más, y consiste en considerar la inclusión en la educación en general como forma de superar la discriminación y la desventaja respecto de un grupo de alumnos que son vulnerables a las presiones exclusionistas. En algunos países esta perspectiva más amplia se relaciona con los términos de “inclusión social” y “exclusión social”.

Otra corriente de pensamiento sobre la inclusión está relacionada con el desarrollo de la escuela común para todos o escuela polivalente. En el Reino Unido, por ejemplo, el término de “escuela polivalente” se utiliza en el contexto de la enseñanza secundaria y se estableció como reacción a un sistema que anteriormente distribuía a los niños en distintos tipos de escuela basándose en los resultados obtenidos a la edad de 11 años y que reforzaba las desigualdades basadas en la clase social. Otros términos empleados para designar la existencia de una única “escuela para todos”, que atiende a una comuna socialmente diversas son “escuela común” (EEUU); “sistema de educación obligatoria unificada (Portugal).

La última concepción: la Educación para Todos, se trata de un movimiento internacional en el que los representantes de un gran número de países de todo el mundo se comprometieron con la idea de que sus respectivos sistemas educativos sean inclusivos. Por tanto, en el plano internacional, se considera cada vez más como una reforma que responde a la diversidad entre todos los educandos.

La Declaración de Incheon (2015), junto con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuesto en la Agenda 2015-2030 de la UNESCO son una muestra de esta corriente internacional. En concreto, la responsabilidad de una gran número de países de alcanzar para el 2030 el ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Nos comprometemos con carácter de urgencia con una agenda de la educación única y renovada que sea integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás. Esta nueva visión se recoge plenamente en el ODS 4 propuesto Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para

todos

Así, la propuesta de Escuela Inclusiva es un planteamiento de base ideológica que se genera en el contexto de la reforma de la escuela y la educación, y no en el campo de la Educación Especial de una forma aislada y que tienen una repercusión internacional. Es una iniciativa que se compromete con un movimiento educativo coherente con una sociedad plural, democrática, comprensiva y participativa, un movimiento que reflexiona sobre el quehacer educativo desde la renovación de los principios ideológicos que la generan (Salvador-Mata, 1997), así no se trata tanto de un conjunto de acciones cuanto de una actitud o sistema de creencias ante la educación (León, 1999b, p. 53).

La Educación Inclusiva supone un modelo de enseñanza que rechaza cualquier tipo de exclusión educativa y acoge los planteamientos que favorezcan la participación educativa completa del alumnado en condiciones de igualdad para aprender, con independencia de cuales sean sus condiciones personales y contextuales, movimiento por el que abogamos en nuestro trabajo, y a partir del cual se desarrolla el mismo. Por tanto, apostamos por una escuela que respeta y tiene en cuenta las características de cada uno de los escolares, con distintas capacidades, diferentes ritmos de aprendizaje, aptitudes, intereses y comportamientos, reunidas en un aula ordinaria, y organiza una respuesta escolar adecuada que potencia su participación escolar y social.

Otra forma de clarificar el significado de Educación Inclusiva consiste en detallar las ideas claves que subyacen a este movimiento. En los documentos elaborados por la UNESCO (UNESCO, 2004a; UNESCO, 2004b) para ser usados como herramientas para dinamizar la inclusión en las escuelas, se indica que inclusivo es mucho más que incluir al alumnado con discapacidad en las clases regulares, se trata de incluir a todos aquellos niños que hasta ahora no acuden a la escuela o han sido excluidos por ella, pero, además, éstos no sólo deben estar físicamente incluidos, sino que deben participar y aprender en clase. Por ello, la inclusión

(...) significa que, como profesores, tenemos la responsabilidad de buscar toda la ayuda disponible (de las autoridades de escuela, la comunidad, familias, niños, instituciones educativas, servicios médicos, dirigentes de la comunidad, y así sucesivamente) para encontrar y facilitar a TODOS el aprendizaje (UNESCO, 2004b, p.3).

Algunos de sus elementos identificativos (Ainscow et al., 2006; Operti y Belalcázar, 2008; Guía para la gestión del cambio en los centros de educación PROA+ (versión para los cursos 2022/23) son:

- a. Un proceso de desarrollo. Es un proceso que no tiene fin, cuyo propósito es responder adecuadamente a la diversidad connatural de los centros educativos.
- b. Más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de estudiantes.
- c. Se centra en la identificación y eliminación de barreras, como vía de mejora de las escuelas. Las personas que forman parte del centro deben extraer y analizar la información que les permita identificar y solucionar problemas que impiden el aprendizaje y la participación de los alumnos.
- d. Una preocupación por la presencia, la participación y los logros todos los alumnos, entendiendo la “asistencia” como la presencia en contextos normalizados y

puntualidad con la que asisten a la escuela; la “participación”, como la calidad de las experiencias del alumnado cuando se encuentran en la escuela y la satisfacción ante las mismas; y el “rendimiento” referido a los aprendizajes y resultados escolares (no sólo los relativos a exámenes). «No es suficiente con garantizar la presencia y la participación, también hay que garantizar el progreso de todos y de todas».

- e. Conlleva la responsabilidad moral y, por tanto, pone énfasis en el alumnado con riesgo de ser excluido, marginado y de no obtener el rendimiento esperado y considera la diversidad como un valor.
- f. Supone una reestructuración de la escuela.
- g. Implicación de la comunidad y de la sociedad. La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.

Por otro lado, la Educación Inclusiva implica la creación de condiciones idóneas y realizables para alcanzar la oportunidad de aprendizaje de todos, pero, también apela a la manera en cómo se comprende y respeta la diversidad. Por ello, la Educación Inclusiva se alcanzará por una doble vía. La primera, centrada en un conjunto de políticas, destinadas a:

- a. lograr un currículo pertinente e idóneo con un planteamiento que facilite el diálogo entre los diversos agentes del sistema educativo;
- b. brindar un amplio repertorio de estrategias pedagógicas diversas y complementarias (educación formal y no-formal) que atiendan a las especificidad de cada estudiante, personalizando para ello la oferta educativa;
- c. disponer de instalaciones y equipos adaptados al currículo elaborado y su implantación;
- d. facilitar un intenso apoyo al profesor en el aula que considere a los docentes como co-desarrolladores del currículo; y
- e. dialogar con familias y comunidades para comprender sus expectativas y necesidades, así como para promover su activa participación en la escuela (Operti y Belalcázar, 2008).

Y, la segunda, basada en la responsabilidad moral de educar a todos los educandos, prioritariamente, a aquellos que están en peligro de quedar marginados y excluidos de la escuela y que, por tanto, implica asumir valores de justicia y equidad.

Por último, si acudimos a las definiciones ofrecidas por aquellos autores más representativos de este movimiento sobre Educación Inclusiva, observamos que hay autores que centran su atención en el hecho de que la escuela inclusiva debe dar respuesta a todos aquellos alumnos que, históricamente han estado marginados en las escuelas, es decir, los llamados grupos de riesgo (alumnado de clase socio-económicamente baja, inmigrantes, deficientes, etc.) y, otros, que afirman que la Educación Inclusiva es mucho más que la simple inclusión del alumnado en el contexto escolar y que ésta debe ampliarse a la sociedad, lo cual supone que el objetivo de la escuela inclusiva es la eliminación de los procesos de exclusión en la educación, producidos por las actitudes y las respuestas que se dan ante las diferencias de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad. Esta concepción más amplia se fundamenta en un planteamiento democrático que reconoce el derecho básico a la educación de todo ser humano y en una sociedad más justa (Ainscow, 2005).

Algunas definiciones que recogen esta última concepción son:

(...) la Educación Inclusiva es mucho más amplia que la educación formal e incluye la casa, la comunidad y otras oportunidades para la educación más allá de las escuelas (UNESCO, 1996, p.8).

(...) trata sobre la educación de todos los niños y jóvenes... (y reducir) ... las barreras para aprender y participar... de algunos estudiantes (...) inclusión significa que las escuelas sean lugares que apoyen y estimulen tanto al personal docente como a los educandos. [...] Significa la creación de comunidades que fomenten y celebren sus logros (Booth y Ainscow, 2002, p.19).

Posteriormente, Booth y Ainscow (2015), actualizan su definición y hacen mayor énfasis en la idea de participación:

Vemos la inclusión como un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos. Se trata de aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y el curriculum y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación. (Booth y Ainscow, 2015, p.24).

Otras definiciones basadas en esta perspectiva son:

(...) La Educación Inclusiva se define de acuerdo con la participación de los estudiantes en los aspectos claves de sus escuelas: en sus culturas, sistemas compartidos de valores y de expectativas; sus planes de estudios, en las experiencias de aprendizaje propuestas; y sus comunidades, en los sistemas de relaciones que sostienen (Dyson, Howes y Roberts, 2002, p.51).

(...) un proceso destinado a abordar y atender a la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante una participación cada vez mayor en el aprendizaje, entornos culturales y comunidades, y a reducir al mismo tiempo la exclusión dentro y a partir del entorno educativo. Ello requiere cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con un planteamiento común que incluya a todos los niños del grupo de edad correspondiente y con la convicción de que es responsabilidad del sistema general educar a todos los niños (UNESCO, 2004a, p.17).

La Educación Inclusiva es un enfoque que procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso. Adoptar un enfoque educativo inclusivo supone definir e implementar políticas que procuren asegurar a todos los educandos las mismas posibilidades de beneficiarse con una educación pertinente y de alta calidad, de modo que puedan desarrollar plenamente su potencial, con independencia de su sexo o de sus condiciones físicas, económicas o sociales (Matsura, 2008, p.2).

En España, Echeita, Verdugo, Sandoval et al (2009) dan una definición basada en las variables a las que hacen referencia Ainscow, Booth y Dyson, (2006):

La inclusión compromete una tarea ineludible de identificar y remover, en su caso, las barreras que, desde distintos planos de la vida escolar, al interactuar negativamente con las condiciones personales o sociales de los alumnos en determinados momentos, pudieran limitar en cada centro, precisamente, su presencia, aprendizaje o participación. Todo ello implica un proceso... que se extiende en el tiempo y que se centra en las tareas de planificar, implementar y sostener procesos de innovación y mejora escolar. Este proceso debe dirigirse a la reestructuración de las políticas y las prácticas escolares existentes, de forma que progresivamente respondan con más equidad a la diversidad del alumnado en sus respectivas localidades (...), (Echeita et al., 2009, p. 159).

3. ESCUELAS INCLUSIVAS

Para que una escuela sea inclusiva debemos partir del convencimiento y de la adquisición del compromiso de que ésta sea un espacio democrático que promociona la igualdad de oportunidades entre sus escolares poniendo en valor las diferencias, a partir de la identificación de barreras para la participación, socialización y aprendizaje de cada uno de los alumnos que se incardinan en un determinado contexto escolar, y la posterior implicación en un trabajo sistemático y reflexivo para concretar y practicar las propuestas que lleven al cambio.

Ainscow (2001) señala seis condiciones que caracterizan a lo que ellos llaman escuelas en movimiento: liderazgo eficaz del director y de todos los que componen la escuela; participación de maestros, padres, alumnos, etc., en las decisiones de la escuela; compromiso con la planificación colaborativa; estrategias de coordinación; atención a los beneficios potenciales de la investigación y la reflexión y una política de perfeccionamiento del profesorado que se centre en la práctica de clase.

Por su parte, Arnáiz y Berruezo (2003) en el estudio llevado a cabo por la Agencia Europea para el Desarrollo de las NEE, en el proyecto de investigación “Educación Inclusiva y Prácticas de Aula”, señalan las siguientes condiciones como aquellas que parecen jugar un papel central en las prácticas inclusivas:

- a. Actitudes positivas de los profesores hacia el alumnado con NEE en cuanto a su capacidad para mejorar las relaciones sociales, su posicionamiento ante la diversidad y su buena voluntad para enfrentarse a ella efectivamente.
- b. El profesorado posea un repertorio de habilidades, y además de ser experto en su materia posee conocimientos, enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza adecuada, materiales y tiempo para poder atender a la diversidad en sus aulas y todo ello lo emplea de forma efectiva.
- c. Existencia de apoyo interno y externo al profesorado. En este proceso, el liderazgo del director del centro, y el apoyo de los distritos escolares, las comunidades y los gobiernos son cruciales.
- d. La cooperación entre padres e instituciones educativas.
- e. Que los gobiernos expresen claramente su punto de vista sobre la inclusión y que provean adecuadamente las condiciones que permiten un uso flexible de los recursos.

La Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Booth y Ainscow, 2015), es un conjunto de materiales de apoyo a la auto-evaluación de todos los aspectos de un centro escolar que desea ser inclusivo. En la misma se establecen una serie de dimensiones que nos muestran las condiciones necesarias (cultura, políticas y prácticas) para avanzar en el camino de la inclusión

(...) las Políticas tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo; las Prácticas se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende. Las Culturas reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su

comunidad educativa. Cambiar las culturas es esencial a fin de sustentar la mejora (Booth y Ainscow, 2015, p. 17).

Cada una de estas dimensiones se subdivide en dos secciones que deben ser analizadas por los centros educativos a partir de una serie de indicadores o preguntas de reflexión.

Dimensión A: Creando culturas inclusivas.

A1: Construyendo comunidad.

A2: Estableciendo valores inclusivos.

Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas.

B1: Desarrollando un centro escolar para todos. B2:
Organizando el apoyo a la diversidad.

Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas C1:

Construyendo un curriculum para todos. C2:
Orquestando el aprendizaje.

Desde estos planteamientos, pasamos a proponer una serie de aspectos que, según los estudiosos del tema, han de configurar las premisas básicas para conseguir un sistema educativo dispuesto de escuelas inclusivas:

3.1. Cambio de mentalidad y actitud en la sociedad y en la comunidad educativa

Booth y Ainscow (2015), indican que una de las formas más importantes de entender la inclusión es verla como el proceso sistemático de llevar determinados valores a la acción. Se trata de un compromiso con los valores de igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad, aunque también en la escuela se deben promover otros valores como los de alegría, honestidad, amor, confianza, no violencia, etc.

Las actitudes positivas ante la diversidad son indicadores de calidad en una escuela que pretenda ser inclusiva, siendo estudios como el realizado por Esteve et al. (2005) los que han comprobado como las actitudes del profesorado se reflejan, de manera significativa, en las prácticas docentes que se desarrollan en la escuela.

Como se viene advirtiendo (Ainscow et al., 2006), la producción de actitudes positivas no sólo en la comunidad escolar, sino a nivel social en general, con respecto a la aceptación de la diferencia y su normalización, es una necesidad para eliminar la barrera que impide la participación de todo el alumnado, así como las actitudes reticentes que suponen a la inclusión escolar.

En este sentido, el desarrollo profesional de los docentes en una cultura inclusiva requiere, en primer lugar, de un cambio de creencias y actitudes ante la inclusión de alumnado con características, capacidades y culturas diferentes en un mismo grupo. Y ello, porque:

(...) 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

contribuyen a la creación de una nueva escuela y una mejor sociedad, la que necesitamos para impulsar políticas más justas, equitativas y humanas (Moliner, 2008, p. 29).

Los maestros y maestras deben revisar constantemente las ideas y creencias que poseen sobre la escuela, la enseñanza y el aprendizaje y los propios alumnos ya que algunas de las mismas pueden obstaculizar el avance hacia una escuela inclusiva.

En este sentido, Fernández-Gálvez (2017, p.2) señala que las ideas y principios profesionales son fruto de unos conocimientos concretos, aplicados en un tiempo y contexto, que han de ser evaluados en función de sus resultados y de avances técnicos-profesionales y cambios sociales y contextuales. Si no lo hacemos así, abandonamos la profesionalidad y nos reducimos a empleados aplicadores de rutinas descontextualizadas.

Este mismo autor, destaca algunas de las ideas-creencias que la sociedad en general, y el profesorado en particular, tienen y que pueden impedir el avance hacia sociedades y escuelas inclusivas:

La primera de ellas hace referencia a la forma de actuar ante la diversidad. Así el autor destaca que hablar de atención a la diversidad obstaculiza por lo que implica de acción especial para los diversos, mientras que la expresión responder a la diversidad conlleva actuar ante la diversidad propia de la escuela y por medio de medidas curriculares y organizativas generales que se llevan a cabo a nivel de centro y de aula ordinaria.

La segunda idea clave es entender la diversidad más que como un obstáculo, como un valor. Aprender y estar todos y todas juntos, compartiendo nuestras diferencias individuales, enriquece a la colectividad.

A esta segunda idea, nosotros añadimos la de que “vivir y estudiar juntos es la mejor forma de aprender”. La heterogeneidad de nuestra sociedad nos lleva a vivir con cada uno de los que la conforman, por ello es necesario que en la escuela estemos juntos y aprendamos a respetarnos y a valorar al otro.

En este sentido, Macarulla y Saíz, (2009), señala unas recomendaciones a nivel de claustro para producir las actitudes positivas, tan necesarias para alcanzar la inclusión de las diferencias en la escuela de forma normalizada:

1. Planificar y dirigir estrategias que combatan los miedos a practicar la inclusión en las aulas ordinarias:

- Compartiendo experiencias, haciendo posible que se hable en espacios formales de las mismas.
- Analizando situaciones concretas en contextos educativos concretos.
- Pasar de los discapacitados a los alumnos/as con nombre y apellidos, con capacidades y discapacidades, inmersos en una realidad definida susceptible de modificación para superar barreras.

2. Disponer de la información previa a la planificación. Los equipos directivos,

así como los claustros de profesores, necesitan de la información acerca del escolar con NEE, que requiera puntualmente o de forma continuada, de los apoyos que no lo excluyan del aula ordinaria y lo lleven al éxito académico y social, así como la necesidad o no de recursos específicos para su atención.

Una vez que se realice la matrícula en el centro ordinario, es el momento de que la comunidad educativa disponga de:

- Los recursos específicos en el centro, en función de las características del alumnado que se incorpora y de las propias contextuales.
- Un informe al profesorado del nuevo alumnado y de los recursos disponibles, para procurar procesos de planificación educativa eficaces.
- Un informe dirigido al AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) y al Consejo Escolar.
- Una planificación de la organización y el funcionamiento del curso escolar: distribución de alumnado en las aulas, horarios, dotación de profesorado por aula, etc.
- Una entrevista a los padres y madres, acogerlos en el centro y recabar el máximo de información, que posteriormente será compartida por el claustro de profesores.
- Una vez iniciado el curso, un informe para el resto de padres y madres del centro escolar.

3. Compartir experiencias identificadas como buenas prácticas inclusivas. Esta iniciativa permite al profesorado y a los equipos directivos identificarse con experiencias similares que se practican por iguales, en condiciones parecidas, identificando obstáculos y propuesta de soluciones y alternativas para salvarlos, conducentes al éxito inclusivo. Es más fácil convencerse de la viabilidad de la inclusión si quien lo cuenta es un igual, que tiene las condiciones laborales y educativas similares a las de uno mismo.

4. Practicar el apoyo y acompañamiento entre profesionales diariamente, no de forma puntual y esporádica, lo cual puede ser posible si quienes prestan el asesoramiento son:

- Los docentes que tienen experiencia en el centro con alumnado con NEAE.
- El profesorado de Educación Especial del centro.
- Los servicios de apoyo educativo a los centros de Educación Primaria, así como servicios específicos: ONCE, ASPACE, etc.
- Los profesionales de los actuales centros de Educación Especial, cuando éstos se convierten en centros de recursos específicos.

La organización tradicional de la escuela, donde el profesorado no tiene la oportunidad de observar las prácticas educativas de sus compañeros, representa una barrera. Esto dificulta el desarrollo de un lenguaje de práctica común que permita que el profesorado comparta ideas, opiniones, experiencias y reflexiones sobre sus metodologías de trabajo. Con el intercambio de técnicas, estrategias y metodologías del profesorado de un centro educativo, se podría conseguir un mayor avance en el desarrollo de prácticas educativas más idóneas para el alumnado (Barrio, 2009, p. 22).

Así, no basta con disponer de estos apoyos, sino que desde la planificación y organización del centro se contemplen los espacios y el tiempo en el que esta labor de acompañamiento se va a hacer efectiva.

Por otro lado, y a modo de ejemplo, como estrategias o técnicas específicas, a desarrollar por el profesorado, se puede hacer uso de las siguientes:

1. La mancha de aceite. Es una iniciativa que responde a la voluntariedad de aquellos docentes experimentados para acompañar a aquellos que incorporan a este alumnado en sus aulas por primera vez: realizando actividades conjuntas, trabajando en equipo, llevando a cabo labores de planificación, etc. Es una buena fórmula para demostrar que la inclusión es viable, y producir un cambio de actitudes responsable.

2. De la resistencia al convencimiento. Se trata de identificar a aquellos docentes que plantean actitudes contrarias a la inclusión, pero son susceptibles de llevar a cabo actividades que puedan modificar sus creencias.

3. Hacer visibles las capacidades del alumno. El escolar que presenta NEE no sólo puede ser ayudado y recibir, sino que también puede ayudar y dar. Es una persona que dispone de potencialidades que deben ser puestas en valor, y de las que también debe informarse: organizando una jornada musical en la que todos y todas participan, torneo de juegos de ordenador, un dialogo con títeres, etc.

3.2. Centros “en continuo movimiento”: Autoevaluación e investigación-acción como motores de la mejora

La formación centrada en la escuela, basada en la investigación-acción y en la investigación colaborativa, es la forma más adecuada para que el profesorado de los centros mejore su conocimiento y destrezas como maestros y maestras.

En el artículo 19.3 de la LEA, se hace énfasis en que la formación en centros y la autoformación son las vías fundamentales para promover el cambio, la innovación y la mejora de los centros, así como el trabajo cooperativo.

Asimismo, en el II capítulo del Decreto 93/2013 se insiste en esta idea cuando al tratar los aspectos generales de la formación permanente del profesorado se señala:

2. La formación permanente estará contextualizada, centrada en los problemas de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las necesidades profesionales del profesorado, flexibilizando y diversificando las estrategias formativas.

3. Las acciones formativas estarán basadas preferentemente en el análisis, la reflexión, la mejora de la práctica docente y de la organización de los centros, a través de metodologías de investigación y acción con implicación directa de todos los participantes en ellas.

El camino de la escuela hacia un centro inclusivo puede llevarse a cabo por medio de procesos de autodiagnóstico y de planes de mejora que permitan a los centros conocerse asimismo y mejorar en el día a día. A largo de estos años se han generado algunas herramientas/guías que lo facilitan, tales como el “Index for Inclusive” (Booth y

Ainscow, 2000) y la *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-friendly Environments (ILFE)*” (UNESCO, 2004). También, en España encontramos instrumentos de gran utilidad para propiciar la reflexión y el cambio en los centros. FEAPS ha elaborado una Guía REINE (FEAPS, 2009).

En este sentido nos advierten Booth y Ainscow (2015) que el desafío consiste en aprovechar el potencial de las pruebas como palanca para el cambio, evitando al mismo tiempo los posibles problemas que ello conlleva. Esto sugiere que se debe tener mucho cuidado al decidir qué pruebas se recopilan y, de hecho, cómo se utilizan (p.5).

La evaluación de la acción contextualizada se hace necesaria, entre otras cosas, para poder identificar las barreras concretas que impiden la participación del alumnado (Barrio, 2009), disponer una planificación educativa comprometida con los planteamientos de flexibilidad y de currículum abierto, que se corresponden a los valores de la inclusión escolar, y para poder proveer los recursos que se necesitan en esta acción comprometida con una escuela para todos.

Tras procesos de autoevaluación, los centros educativos deben ser capaces de detectar las fortalezas y debilidades que les permitirán delinear las acciones más adecuadas para mejorar sus centros e iniciar los cambios que se consideren oportunos. Estos procesos, en sí mismo, son vías para propiciar el debate y la reflexión sobre las prácticas concretas de los profesores y, por ende, para adquirir un conocimiento compartido y surgido desde los problemas de la propia práctica.

La investigación es la forma, por excelencia, con la que podemos transformar el sistema educativo, el centro y el aula hacia la consecución de la práctica inclusiva (Ainscow, 2002; Ainscow et al., 2004). Se trata de indagar acerca de lo que está ocurriendo en el propio contexto, identificando los puntos de partida, los medios y materiales y las necesidades a cubrir, entre otros aspectos, para producir mejoras en la práctica profesional y transformar las escuelas haciéndolas más inclusivas.

Sin embargo no todos los modelos de investigación generan la transformación y la mejora, sólo aquellos que se configuran, como diría Ainscow en un “proceso de aprender a aprender de las diferencias” (Ainscow et al., 2004, p. 4) que se desarrolla en un contexto determinado, que cuenta con la participación e implicación de los diferentes miembros de la comunidad escolar, incluida la perspectiva del alumnado, para producir mejoras en las prácticas desde el análisis de la propia situación y desarrollo del sistema, del centro y del aula.

Se trata de indagar acerca de lo que está ocurriendo en el propio contexto, identificando puntos de partida y de llegada, medios y materiales y necesidades a cubrir, entre otros aspectos, para producir mejoras en la práctica profesional. Todo ello desde la colaboración y el apoyo en la comunidad escolar, y la creación de propuestas desde la propia reflexión y la innovación, ya que,

(...) construir una escuela sin exclusiones pasa por el análisis de las prácticas que existen dentro de ella, viendo y criticando lo que ya se está haciendo, compartiendo experiencias, aprendiendo ellas y difundiendo, colaborando y planificando estrategias innovadoras (Moliner, Sales y Traver, 2007, p. 1).

Los procesos de investigación-acción disponen de la flexibilidad necesaria para

adaptarse a las necesidades planteadas por los profesionales, siendo capaces de ayudar a resolver situaciones problemáticas que se plantean en la práctica docente. Pero para poder llevar a cabo esta metodología de trabajo, se hacen necesarios nuevos modelos desde los que desarrollar la práctica educativa, que atiendan tanto a la formación inicial del profesorado como a la permanente (Moliner, Sales y Traver, 2007), en los que el aprendizaje de éstos y sus ejecuciones escolares nazcan de procesos colaborativos y de un trabajo compartido, que cuente con una visión crítica y constructiva, con capacidad para generar escuelas dinámicas que abordan la diversidad de sus aulas con métodos efectivos que redundan en la mejora de los aprendizajes de todos los integrantes de las aulas.

A partir de la reflexión-acción de los/as profesionales, se generan proyectos de transformación en los centros educativos que parten de esta modalidad de trabajo, de un cambio en sus conceptos, creencias y actitudes, así como en su organización y planificación, dando lugar al nacimiento de centros educativos inclusivos.

3.3. Replanteamiento del currículum

El marco curricular inclusivo debe identificar y analizar los parámetros desde los que se ha de planificar y diseñar un currículum para todos. El diseño y desarrollo de este currículum único y abierto propicia un proceso de toma de decisiones entre los miembros del centro educativo a fin de llegar a un proyecto consensuado que atiende a la diversidad de tal forma que el diseño curricular se convierte en una oportunidad para que el profesorado revise sus roles y la naturaleza de sus prácticas y descubra que las teorías y principios de enseñanza de los que parte no sirven para atender a la diversidad y que, por tanto, es necesario que mediante la investigación y la reflexión de su acción genere nuevos conocimientos que les permitan adecuarse a estas diferencias.

Por ello, el currículum ordinario, para responder a la diversidad, debe romper con el carácter estático e inflexible que le caracteriza, con objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, unidades de tiempo y evaluación idénticos para todos los alumnos y, por consiguiente, debe ser único, común y flexible, ya que cuanto más rígida y uniforme sea la oferta educativa de un centro, más se intensificarán las NEE del alumnado.

3.4. Nuevos planteamientos organizativos: Comunidades de Aprendizaje

La organización del centro escolar también ha de ser susceptible de modificación bajo las premisas de flexibilidad, apertura y funcionalidad. La organización de la escuela está muy burocratizada, de hecho, es común identificar la palabra organización con la de administración. Esta característica le hace tener una estructura rígida que no le permite recalcar en la heterogeneidad académica, social y emocional de su población, ni ceder el grado de participación que en ella ha de tener el alumnado. El modelo de escuela inclusiva se apoya en la idea de la “escuela como comunidad de aprendizaje”. Las escuelas inclusivas se fundamentan en un modelo que ve a la escuela como una comunidad en la que todos sus miembros: director, profesorado, padres y alumnado, debaten, reflexionan y trabajan conjuntamente para mejorar y alcanzar el principal objetivo que es conseguir que todo el alumnado participe y aprenda, y se desarrolle un sentido de comunidad.

La escuela inclusiva como una comunidad de aprendizaje se entiende como un

lugar en donde la gente amplía sus capacidades de trabajar conjuntamente de forma novedosa y creativa y en donde, según Fullan (2003), se produce la discusión y el desarrollo de valores particulares y se establecen vías a través de las cuales pueden ser transmitidos dichos valores. En la escuela inclusiva los valores y normas que la regulan no deben ser homogéneos y les caracteriza el respeto y el uso de la diferencia como un recurso educativo. En este sentido, se identifica la escuela inclusiva como escuelas como comunidades de la diferencia” (Shields, 2000).

Las Comunidades de Aprendizaje (CA) son un proyecto de transformación de la organización escolar para poner el centro escolar al servicio de la comunidad, con la finalidad de superar el fracaso escolar y eliminar los conflictos.

Este movimiento, si bien, en estos momentos ha cobrado gran auge en los centros educativos (sobre todo en la Comunidad autónoma Andaluza) se trata de un movimiento que hunde sus raíces en la Pedagogía de la Liberación, de la cual su máxima precursor es Paulo Freire.

Este pedagogo, que impulsó este movimiento, señaló que se trata de que todas las personas que están presentes en el entorno del alumno influyen en su aprendizaje, y como tal deben intervenir en su planificación, dotando a la educación escolar de una perspectiva dialógica de la que hasta ahora carecía, completada por la aportación de Habermas, en tanto que se apoya en la capacidad comunicativa que nos permite llegar a consensos a través de la colaboración. Así, es un proyecto colectivo de transformación de la comunidad, que está en constante revisión para responder a las necesidades que va planteando el contexto en el que se adopta y conseguir que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, para reducir las desigualdades.

Todas las personas influyen en el aprendizaje y todos deben planificarlo conjuntamente. El centro educativo se transforma en un espacio en el que las familias comparten sus preocupaciones, resuelven sus dudas, encuentran soluciones conjuntas a los problemas de su vida diaria, y sobre todo, se forman (Flecha, Pradós y Puigdemívol, 2003, p. 6).

Este proyecto surge en España, de las investigaciones desarrolladas a lo largo de los años, por parte del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona, que desarrolla experiencias de educación popular, en Barcelona desde los años 80. Estados Unidos, Corea, Canadá o Brasil, son países representativos en este tipo de experiencias.

Como ya hemos dicho, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, con la ORDEN de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como “Comunidad de Aprendizaje” y se crea la Red Andaluza “Comunidades de Aprendizaje”, se da un gran impulso a esta manera de organizarse y de trabajar de los centros educativos, los cuales cada año tienen una convocatoria para poder solicitar la incorporación a la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje.

Las CA entienden que el aprendizaje escolar no depende exclusivamente de la acción docente, sino que también de la participación conjunta de las familias, las asociaciones del barrio, el voluntariado..., en definitiva, de todos los agentes que

intervienen e inciden directa o indirectamente en el contexto social en el que se incardina el centro educativo. Implicando a la comunidad se pretende combatir las desigualdades que en la sociedad de la información se producen en determinados escenarios sociales (Flecha y Puigvert, 2002; Flecha, Pradós y Puigdemívol, 2003), por ello este proyecto se pone en marcha especialmente en aquellos contextos con más problemas de desigualdad y pobreza, en los que el riesgo de exclusión y fracaso escolar aumenta considerablemente respecto de otro más favorecidos económica y socialmente.

De esta forma, la participación activa de la comunidad es una característica fundamental de las CA. Las aulas se abren para que todos los agentes que puedan mejorar un aprendizaje determinado participen de un modo activo en ellas, ya sean madres, padres, abuelos/as o voluntariado, aunque siempre la responsabilidad en primera instancia es del docente al que se asigna el aula. Los escolares más rezagados no salen del aula, sino que entra todo el personal necesario para que cada uno de ellos sea atendido desde sus características, no se trata de mínimos sino de máximos. El uso de todos los recursos presentes en el barrio se optimiza, mediante la planificación y la coordinación. De esta forma se provee de experiencias positivas, se fomenta la autoestima y se ayuda para mejorar la cooperación.

En consonancia con las premisas de la escuela inclusiva, los esfuerzos se centran en dotar el aula de todos los recursos humanos, materiales y organizativos que permitan mejorar los aprendizajes del alumnado, y en esta ocasión, de la comunidad a la que pertenece: grupos interactivos (premisa muy importante en las CA), varios docentes en la clase, voluntariado, y en definitiva de todo aquello, que combata la exclusión social y educativa (Flecha, Pradós y Puigdemívol, 2003).

Las relaciones de poder se transforman, y el equipo directivo y el profesorado asumen una función de coordinación y dinamización del trabajo previsto por las diferentes comisiones mixtas, creadas para abordar todos los aspectos del centro escolar y delegar responsabilidades. La dirección escolar es gestora y coordinadora del plan de trabajo, pero el liderazgo unipersonal se destrona para dar paso a un liderazgo compartido, aunque el director o directora sigue siendo el máximo responsable del centro como lo dictamina la normativa legal.

Todos los agentes educativos pueden aprender y enseñar en un momento determinado ya sea en el tiempo lectivo o en el extraescolar, aportando su propia visión desde un contexto social, cultural y económico determinado, desde una coordinación que armonice un Proyecto Educativo por el que la comunidad apuesta en su conjunto. Por tanto, se hace necesario de su participación en la planificación, realización y evaluación de las actividades previstas en el centro.

La enseñanza se aborda desde un currículo que contempla el desarrollo no solo de habilidades académicas, sino también de habilidades prácticas y cooperativas, superando el concepto de inteligencia asociado a los test de inteligencia, adoptando el de inteligencia cultural (Flecha, Prados y Puigdemívol, 2003, recogido de CREA 1995-1998).

Siguiendo a Torres (2001, p. 3), las CA implican la “construcción de planes educativos territorializados”, que van más allá del término comunidad escolar, lo cual representa con la siguiente figura:

COMUNIDAD ESCOLAR	COMUNIDAD DE APRENDIZAJE
• Niños/as y jóvenes aprendiendo.	• Niños/as, jóvenes y adultos aprendiendo.
• Adultos enseñando a niños y jóvenes.	• Aprendizaje intergeneracional y entre pares.
• Educación escolar.	• Educación escolar y extraescolar.
• Agentes escolares (docentes).	• Agentes educativos (profesorado y otros sujetos que asumen funciones educativas).
• Agentes escolares como agentes de cambio.	• Los agentes educativos como agentes de cambio.
• El alumnado como sujetos de aprendizaje	• Alumnado y educadores/as como sujetos de aprendizaje.
• Visión fragmentada del sistema escolar (por niveles educativos).	• Visión sistémica y unificada del sistema escolar (desde la educación pre-escolar hasta la educación superior).
• Planes institucionales.	• Planes y alianzas interinstitucionales.
• Innovaciones aisladas.	• Redes de innovaciones.
• Red de Instituciones escolares.	• Red de Instituciones educativas.
• Proyecto educativo institucional (escuela).	• Proyecto educativo comunitario.
• Enfoque sectorial e intra-escolar.	• Enfoque inter-sectorial y territorial.
• Ministerio de Educación.	• Varios Ministerios.
• Estado.	• Estado, sociedad civil, comunidad local.

Figura 1. Diferencias entre Comunidad Escolar y Comunidad de Aprendizaje.
Fuente: Torres (2001, p. 3).

El sistema escolar se abre así a la sociedad, contando con ella para planificar y desarrollar los planes de formación con los que las nuevas generaciones se educan para pertenecer a la misma. Vuelven a hacerse necesarios nuevas formas de organización, de enseñar y de concebir el currículo, que se aborden desde una cultura de colaboración, de reflexión y crítica, responsable e implicada en los procesos de cambio y mejora de las instituciones escolares.

3.5. Un profesorado formado para atender a la diversidad y promover la inclusión

La necesidad de una buena formación docente del profesorado para alcanzar una escuela inclusiva es evidente. La extensa investigación sobre las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva muestra que a menudo sienten que no tienen suficiente tiempo, habilidades y formación para apoyar sus intentos de introducir

prácticas educativas inclusivas en sus aulas y escuelas (Rajovic y Jovanovic, 2013). Los resultados también han demostrado que la antigüedad (años de experiencia docente) se relacionó negativamente con las actitudes positivas hacia la inclusión y una explicación posible es que los maestros más jóvenes recibieron una preparación más reciente y actualizada en educación especial.

Para responder a la pregunta de cómo debe ser la formación que prepare a los docentes para trabajar en una escuela inclusiva, debemos centrarnos tanto en el análisis de la práctica del profesorado de los centros inclusivos como en los programas de formación que actualmente se están desarrollando, y que tienen como objeto la preparación del profesorado (tanto en su formación inicial como permanente) para abordar con éxito la educación inclusiva, los cuales hacen énfasis en la necesidad de que se produzca la inclusión plena de todos los alumnos en el aula ordinaria y de que se promueva la colaboración entre profesores, alumnos y comunidad.

Asimismo, los programas parecen estar organizándose en torno a los papeles que los futuros profesionales han de desempeñar en tres dominios diferentes, la clase, la escuela y la comunidad escolar, en donde deberán atender a la instrucción individual, pero también a la política disciplinaria del centro y la interacción con los padres y otros agentes externos.

El enfoque de formación que debe prevalecer requiere pensar en una formación que permita llevar a cabo una Educación inclusiva en el aula y en el centro educativo. Para ello, pensamos que la formación docente inicial debe estar articulada con la formación en servicio y permanente, y ambas deben estar alimentadas por la investigación.

Según la UNESCO (2004), en su obra titulada “Temario Abierto sobre Educación inclusiva”, los aspectos claves del desarrollo profesional son los siguientes:

- En enfoques inclusivos, los educadores especiales pasan más tiempo trabajando y apoyando a los maestros en escuelas comunes. Ellos tienen que desarrollar, entre otros aspectos, un nuevo rango de habilidades en asesoreamiento, currículum común y prácticas de aulas inclusivas
- Si los docentes deben formarse en enfoques inclusivos, sus programas de formación deben, por ende, organizarse con un enfoque inclusivo. La rígida separación entre la educación común y los programas de atención a las necesidades educativas especiales debe ser reemplazada por programas más integrados, o con modalidades más flexibles que lleven a la titulación.
- A fin de capacitar a los docentes en enfoques inclusivos, los formadores de maestros deben dominar la práctica inclusiva. Ellos han de tener un mayor conocimiento de la educación común y, en particular, del tipo de prácticas que son apropiadas para las aulas inclusivas.
- Los enfoques inclusivos se basan en un conjunto de actitudes y valores, así como de conocimientos y habilidades pedagógicas. Tanto la formación inicial como en servicio deben, por tanto, ofrecer oportunidades de reflexión y debate sobre estas materias. (p. 44)

La Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra en 2008, en su apartado IV.17 indica que es necesario que se

(...) formen a los docentes, dotándoles de las capacidades y los materiales necesarios para enseñar a distintas poblaciones estudiantiles y satisfacer las distintas necesidades de aprendizaje de las diferentes categorías de educandos, mediante métodos como el desarrollo profesional a nivel de la escuela, la formación inicial sobre inclusión y una instrucción en la que se tenga en cuenta el desarrollo y los puntos fuertes de cada educando.

Existe consenso en considerar que una formación inicial que potencie conocimientos distintos en relación con la educación especial para profesores ordinarios y especialistas de educación especial impide una estrecha colaboración y cooperación en la planificación, enseñanza y evaluación, además de promover una visión dicotómica (hay dos tipos de niños/as y dos tipos de profesores/as), paralela y centrada en el déficit de la Educación Especial.

Según la UNESCO (2004), una barrera importante en muchos países para establecer una estructura formativa que apuesta por la educación inclusiva viene dada porque la formación de los educadores especiales está organizada de manera diferente de la formación de los maestros de educación común. El resultado es que los maestros de educación especial se ven a sí mismos trabajando en un sistema muy diferente al de los maestros de educación común y les resulta muy difícil compartir su experiencia y conocimientos con ellos. Al mismo tiempo, los docentes de educación común tienden a sentir que no tienen otra alternativa que derivar a los estudiantes con dificultades al sistema de educación especial.

La solución a esta dicotomía se alcanzará mediante programas de formación inicial en donde la educación inclusiva sea un contenido común y transversal a lo largo del todo el currículum formativo y con programas de formación especializada a posteriori (posgrado), cuando el profesor o profesora haya tenido experiencia en el aula. Con el fin de evitar este problema, algunos países encontraron útil identificar una jerarquía de oportunidades de formación basada fundamentalmente en la formación de maestros de la educación regular, señalando tres niveles (UNESCO, 2004):

1) Todos los docentes necesitan comprender las prácticas inclusivas en el aula, desarrollando dicha comprensión tanto mediante la formación inicial como a través de un proceso permanente de desarrollo profesional.

2) Muchos docentes (idealmente, al menos uno por escuela) necesitarán desarrollar un grado mayor de especialización acerca de las dificultades y discapacidades más comunes que experimentan los alumnos. Estos docentes no necesitan perfeccionarse solamente para mejorar sus propias prácticas, sino también para actuar como consejeros con sus colegas.

3) Unos pocos maestros necesitarán desarrollar un alto nivel de especialización. Sin embargo, parece ser muy útil que estos maestros no pasen por un proceso de formación separado desde un principio, sino que adquieran más bien habilidades y experiencia como educador regular y sólo después se especialicen. Es más, dada la diversidad de dificultades que enfrentarán, pareciera también importante que su especialización no se defina en términos muy limitados, sino que se construya sobre una amplia base de experiencias en los niveles previos de formación.

En el caso de España, y más concretamente en Andalucía, en las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, se indica que los profesionales que estarían en el primer nivel serían

los profesores regulares, en el segundo nivel estarían los orientadores, y los que se encontrarían en el tercero serían los especialistas en la atención educativa adecuada al alumnado con NEAE, tales como: Profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica (NEAE); Profesorado especialista en Audición y Lenguaje (NEAE); Profesorado del Equipo de apoyo a ciegos o discapacitados visuales (Sólo NEE)...

Por tanto, el camino hacia un centro inclusivo puede alcanzarse por medio de una formación inicial de grado generalista en la que la atención a la diversidad, además de ser abordada en asignaturas específicas, sea un tema transversal en todas las que constituyen el plan de estudios de Educación Primaria y Educación Infantil y con una formación especializada en el posgrado y por medio de un desarrollo profesional basado en procesos de autodiagnóstico y de programas de mejora que permitan a los centros y al profesorado conocerse a sí mismos y mejorar en el día a día de su práctica y en su conocimiento sobre la inclusión.

En el Proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las NEE, denominado “Formación del Profesorado para la Inclusión” (TE4I) (2009-2012) se muestra cómo debería ser la formación inicial del profesorado para que éste sea inclusivo. En esta propuesta han participado 55 expertos de 25 países. En el estudio se aporta un Perfil profesional del docente en Educación Inclusiva, que debe basarse en cuatro pilares fundamentales:

1. Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo.

- Las diferentes concepciones de la Educación inclusiva.
- El punto de vista de los docentes sobre estas diferencias.

2. Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todo su alumnado.

- Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de todo el alumnado.
- Enfoques educativos efectivos en clases heterogéneas.

3. Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes.

- Trabajar con los padres y las familias.
- Trabajar con un amplio número de profesionales de la educación.

4. Desarrollo profesional permanente del profesorado: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida.

- Los/as docentes son profesionales que deben reflexionar.
- La formación inicial del profesor como base de un aprendizaje y desarrollo profesional continuo.

Cada área de competencia, según la propuesta, se adquirirá mediante la consecución de objetivos actitudinales, de conocimiento y de procedimiento.

Otra propuesta de formación inicial para conseguir que los futuros maestros sean inclusivos nos la ofrece la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura en colaboración con la Universidad Central de Chile y la

Fundación Mapfre: Diplomado en Inclusión Educativa “Escuelas inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad. El diplomado tiene por propósito desarrollar competencias en los sistemas y centros educativos para avanzar hacia escuelas inclusivas que integren a todos/as los/as alumnos/as y favorezcan su plena participación y aprendizaje en el currículum y la vida escolar.

El programa está organizado en 13 módulos (4 módulos obligatorios, que abordan los contenidos teóricos y prácticos básicos para alcanzar las competencias generales de la formación y 9 módulos optativos, que tratan aspectos y ámbitos específicos de la práctica educativa).

1) Módulos obligatorios:

- a. Inclusión educativa y diversidad.
- b. Escuelas inclusivas: gestión para el cambio y la mejora.
- c. Desarrollo curricular y prácticas para la diversidad.
- d. Procesos de colaboración: escuela, familia y comunidad.

2) Módulos optativos:

- a. Detección, prevención y educación en la primera infancia.
- b. La respuesta educativa a la diversidad cultural.
- c. Educación en contextos de pobreza.
- d. Aprendizaje de la lengua escrita.
- e. La respuesta educativa a los alumnos con discapacidad Intelectual.
- f. La respuesta educativa a los alumnos con discapacidad motora.
- g. La respuesta educativa a los alumnos con discapacidad auditiva.
- h. La respuesta educativa a los alumnos con discapacidad visual.
- i. Estrategias de inclusión a la vida laboral y comunitaria.

En cuanto a los primeros, mostramos a continuación, con más detalle, los aspectos que se abordan:

Modulo I. Inclusión educativa y atención a la diversidad:

- La Inclusión educativa y social en el marco Internacional: enfoque, políticas y perspectivas.
- El derecho a la educación; Calidad y equidad de la Educación.
- Las diferencias en la educación escolar: manifestaciones, problemas y desafíos que supone la diversidad en las aulas.
- La respuesta educativa a grupos vulnerables: Minorías étnicas; Discapacidad; Migrantes; Género; Deprivación socio cultural.
- Necesidades Educativas Especiales y barreras al acceso, al aprendizaje y la participación.

Módulo II. Escuelas inclusivas: Gestión para el cambio y la mejora:

- Factores que condicionan los procesos de inclusión: cultura, políticas y prácticas educativas en el centro educativo.
- Escuelas Inclusivas / Escuelas Eficaces.
- Características y gestión del cambio para la inclusión.
- La evaluación institucional como punto de partida para los procesos de

mejoramiento educativo.

- El proceso de planificación, implementación y evaluación de planes de mejora.

Módulo III. Desarrollo curricular y prácticas para la diversidad:

- Currículum inclusivo: Relevancia y pertinencia; Flexibilidad, adaptación y diversificación curricular.
- Planificación de escuela para responder a la diversidad.
- Planificación diversificada: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.
- Evaluación de aprendizaje y la enseñanza.
- Calificación curricular como medida de atención a la diversidad.

Módulo IV. Los procesos de colaboración: escuela, familia y comunidad:

- Enfoque y estrategias de trabajo colaborativo entre los actores educativos.
- Modelo interdisciplinario de trabajo en equipo
- Sistemas y modalidades de apoyo a los alumnos con Nee.
- Estrategias de apoyo y trabajo con la familia
- Estrategias de desarrollo profesional y formación continua para la generación de comunidades de aprendizaje.
- Proyectos para la generación de redes de colaboración entre escuelas y servicios de la comunidad.

En España, si bien desde el punto de vista legislativo, se destaca el protagonismo que debe adquirir el profesorado y en la importancia de su formación inicial y permanente, en el contexto del nuevo espacio europeo de educación superior y con el fin de dar respuesta a las necesidades y a las nuevas demandas que recibe el sistema educativo, entre las que se encuentran la inclusión y la atención a la diversidad del alumnado (Preámbulo de la LOMLOE, 2020), la formación que recibe el profesorado para trabajar en un modelo de escuela inclusiva es insuficiente e insatisfactoria (Lledó Carreres y Arnaiz Sánchez, 2010; Llorent García y López Azuaga, 2012).

En la comunidad autónoma andaluza, la LEA (2007) (texto consolidado 2020), en su artículo 115 destaca que en los planes de formación del profesorado se incluirán acciones formativas dirigidas específicamente a mejorar la cualificación de los profesionales de la enseñanza en el ámbito de la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

En el Decreto 93/2013, de 27 de agosto por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el sistema andaluz de formación permanente del profesorado, establece entre los fines de la formación del profesorado, dos que están más estrechamente relacionados con la adquisición de una competencia profesional docente para atender a la diversidad:

- b) Proporcionar al profesorado estrategias para gestionar la diversidad del alumnado en las aulas, la dirección de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la tutoría y la orientación educativa, académica y profesional, así como profundizar en técnicas de resolución de conflictos para la mejora de la convivencia en los centros.
- g) Facilitar al profesorado una preparación específica en materia de igualdad de oportunidades de mujeres y hombres, coeducación, violencia de género, educación sexual

e integración y accesibilidad al currículo de las personas con necesidades educativas especiales.

Así mismo, y siguiendo con este Decreto, las competencias profesionales que deben adquirirse en la formación inicial del profesorado, más relacionadas con el ámbito de la diversidad son:

- g) Adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a la diversidad del alumnado, a sus necesidades, experiencias y peculiaridades, así como a sus expectativas formativas o laborales.
- j) Gestionar situaciones de conflicto derivadas de actitudes negativas ante el aprendizaje o de prejuicios culturales, de género o de cualquier índole que impliquen discriminación.

De acuerdo con lo dicho, cabe preguntarse si en los actuales grados de Educación Infantil y Educación Primaria se están abordando contenidos que permitan a los futuros maestros ser inclusivos. Este, y otros, fueron los objetivos que nos propusimos cuando analizamos los planes de estudio de 22 de las 62 Universidades (públicas, privadas y de la iglesia) españolas (León, 2011), concluyéndose que:

1. En los planes de Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria existe una tendencia a establecer una educación y/ o tronco común para todos los profesores/as en relación con la Educación Inclusiva en general y esperamos que se produzca una especialización en formaciones posteriores de posgrado.
2. Existen contenidos formativos que se centran en el análisis de las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje que puedan surgir como consecuencia de la diversidad que existe en el aula. Es decir, hay un conocimiento didáctico necesario para abordar distintas situaciones de diversidad, aunque aún persisten materias con un marcado carácter deficitario.
3. La nueva reforma de los planes de estudio puede ser una buena oportunidad para que en un futuro los maestros y maestras de Educación Primaria y Educación Infantil aborden la diversidad de las aulas desde una perspectiva más inclusiva.

3.6. Un equipo directivo que promueve la inclusión: Liderazgo inclusivo

El ejercicio de la dirección de un centro escolar es determinante para su funcionamiento como organización escolar. Es responsable de la creación de un clima de acogimiento y bienvenida para todos los miembros de la comunidad escolar, de convertirlos en partes activas y participativas de un todo conducente a la práctica inclusiva, y de poner en marcha una serie de estrategias administrativas que posibiliten la misma. Se trata de concebir el liderazgo como el motor de cambio y transformación de la escuela, con la puesta en acción de estrategias que más que ejercer el control sobre la escuela deben convertirse en “estrategias de compromiso” y responsabilidad, hacia la consecución de un centro escolar que practique la inclusión.

Para alcanzar la inclusión, se necesita un liderazgo capaz de implicar a toda la comunidad educativa en un proyecto democrático que reconozca la realidad social, personal y escolar de su alumnado, asume sus responsabilidades, crece y participa en una cultura de colaboración y coordinación y apuesta por valores inclusivos (equidad, cooperación, igualdad, honestidad, amor, etc.). En este sentido, la Agencia Europea para

el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2019) señala que:

“El liderazgo escolar inclusivo va más allá de la organización. Su objetivo es abordar la desigualdad para construir una comunidad y una participación plena. Se centra en el desarrollo de una cultura inclusiva en la que todas las partes interesadas reciben apoyo para trabajar juntas, valoran la diversidad y garantizan que todos los alumnos, incluidos los más vulnerables a la exclusión, reciban una educación de alta calidad.

Para Khaola y Oni (2020) y Daniëls et al. (2021), los líderes escolares desempeñan una labor pedagógica importante en la conducción del aprendizaje del profesorado, en su motivación y comportamiento laboral, proporcionando medios, generando condiciones para la innovación y creando climas de aprendizaje organizativo esenciales para incrementar el capital profesional de la escuela y responder eficazmente a los desafíos.

Las funciones que, según la experiencia y la investigación han determinado como necesarias para gestionar y trabajar los equipos directivos en y para la inclusión (Ainscow, 2011; European Agency, 2015, 2019; León y otros, 2019; Schuelka, 2018; UNESCO, 2020):

- a) Generar una visión compartida de la diversidad y de la inclusión promoviendo la participación, cooperación y dinámicas de reflexión positiva hacia la diversidad y generando consensos.
- b) Potenciar la apertura del centro a la comunidad educativa (profesorado, familia...) y el entorno (asociaciones vecinales, ONGs, empresas...), al tiempo que establece medidas dirigidas a salvar las situaciones que obstaculizan el éxito de todos y la igualdad de oportunidades.
- c) Promover la formación, el desarrollo profesional del profesorado y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje en torno a valores compartidos y comprometidos con la diversidad del alumnado.
- d) Mejorar y favorecer la coordinación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y generar condiciones que favorecen la inclusión de todo el alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4. AULAS INCLUSIVAS

Las investigaciones vienen demostrando desde hace tiempo que la coexistencia de niños con y sin NEAE es beneficiosa para todo el grupo clase. Se ha demostrado que el alumnado con NEAE escolarizado en aulas ordinarias alcanza mejores resultados académicos que los que cursan sus estudios en aulas especiales (Buckley, Bird, Sacks y Archer, 2002, citados en Berruezo, 2006). Con respecto al alumnado que no presenta NEAE y están integrados en aulas inclusivas, no sufren retrasos académicos ni en su desarrollo socioemocional. Esta investigación se desarrolla en Holanda, con una muestra representativa de 27.745 alumnos sin NEAE de Primaria, repartidos en aulas inclusivas y en aulas no inclusivas. Las pruebas de valoración de resultados académicos y socioemocionales, en unos y otros, demostraron que no hay prácticamente diferencias en el avance académico y social de los mismos.

Igualmente, Pujolás, ya en 2004, advertía con sus experiencias de aprendizajes cooperativos en aulas inclusivas, del aumento de las posibilidades de participación de

todo el alumnado, dándole protagonismo en el aprendizaje de los compañeros y compañeras, repercutiendo positivamente en el propio.

A nivel internacional, numerosos autores citados por Wehmeyer (2009): Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup y Little, 2008; Wehmeyer, Bashinski y Bovaird, 2007, y Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker y Agran, 2003, demuestran que son las aulas ordinarias en las que deben escolarizarse el alumnado con discapacidades para alcanzar los estándares generales del currículo diseñado para todos. Si bien es cierto, que, si queremos que los alumnos con discapacidad accedan a un currículum general, deberemos procurararlo en un contexto general, incluyendo una enseñanza de alta calidad y modificaciones en el currículo.

Según la revisión llevada cabo por Berry (2007) sobre investigaciones de clases inclusivas, éstas se caracterizan por que en su cultura se valoran las voces de los alumnos, la autoridad es compartida, los alumnos son responsables los unos de los otros, hay presencia de recursos relevantes, se atiende a las diferencias individuales, hay relaciones interpersonales positivas, existe preparación para la integración, hay idea de comunidad, y altos niveles de la aceptación y de expectativas para todos.

La organización escolar y la práctica del aula deben regirse por unos principios generales (Ainscow y Miles, 2008, p.33):

a) la eliminación de las barreras estructurales entre los distintos grupos de alumnos y el personal; b) el desmantelamiento de programas, servicios y especialidades aislados; y c) el desarrollo de enfoques pedagógicos (como los enfoques constructivistas y el aprendizaje cooperativo) que permitan a los alumnos aprender juntos y no separados. También se afirma que las escuelas deben entablar estrechas relaciones con los padres y las comunidades, basadas en el fomento de una adhesión común a los valores de la inclusión.

Durante muchos años y aún hoy, la tendencia en la organización de las aulas escolares es la de homogeneizar los procedimientos estructurales (Fernández Batanero, 2005-2006):

- El alumnado es distribuido por grupos de edad, entendiéndose que todos los que tienen la misma edad, aprenden de la misma forma.
- La metodología es única para todo el grupo-clase.
- Los espacios horarios son idénticos, ¿acaso todos los alumnos tardan lo mismo en adquirir la competencia de turno?
- Un año escolar, es lo que deben tardar todos los alumnos en alcanzar los aprendizajes previstos para el mismo.
- Los criterios de evaluación son homogéneos, ¿dónde queda la consideración de las experiencias, puntos de partida, ritmos de aprendizaje, etc.?
- En la legislación las medidas organizativas y curriculares contempladas, comparten las mismas características: homogeneización e inflexibilidad.

Por el contrario, a nivel de aula, para favorecer una organización escolar que responda a la práctica inclusiva, podemos poner en práctica los siguientes agrupamientos de alumnos:

1. Formación de grupos interactivos y heterogéneos (Fernández Batanero 2005-

2006). Aprovechando la diversidad de la clase, se apuesta por hacer agrupamientos de alumnos de diferentes niveles de conocimientos, habilidades, culturas, etc., en función de los objetivos planteados. Consiste en organizar el aula de manera que se formen grupo de cuatro o cinco escolares, que, en colaboración, resuelven tareas de clase bajo la supervisión del docente.

Según Arnaiz (2005), los agrupamientos heterogéneos es la mejor estrategia para tratar de forma efectiva la inclusión del alumnado con dificultades en sus aprendizajes, y el aprendizaje cooperativo, mejora los aprendizajes tanto en el área cognitiva como en la socioemocional.

Se aboga así, por la autonomía del alumnado en clase y la disminución del protagonismo del docente, que adopta un papel de guía, de orientador y de coordinador de la clase.

2. Aprendizaje cooperativo. Esta modalidad organizativa, no es sinónimo del trabajo en grupo, ya que se entiende por aprendizaje cooperativo aquel que se produce cuando el grupo avanza en su conjunto, no se trata de que uno de los componentes obtenga una buena calificación y el resto no. La utilización de esta medida organizativa en el aula, de forma creativa y ajustada a las características de la clase, facilitan la producción de situaciones en las que el poder mediador del alumnado actúe, convirtiéndose así en una magnífica herramienta instruccional para la Educación Inclusiva (Pujolàs, 2004).

3. Creación de espacios de trabajo polivalentes (Fernández Batanero 2005-2006). Los espacios del centro deberán disponerse de forma que el alumnado puede realizar las actividades propias de aprendizaje académico, de desarrollo personal y convivencia, con soltura. Es decir, la promoción de la apertura de los espacios para promover la interacción y la convivencia entre la comunidad forma parte de las estrategias que nos conducen a la inclusión escolar.

4. Planificación de tiempos flexibles. Para permitir la variación en los horarios deberían tenerse en cuenta los siguientes criterios (Masalles y Rigol, 2000):

- Estar el máximo de horas con el tutor/a.
- Distribución de las materias en las horas sin primar unas sobre otras: todas las materias tienen la misma importancia.
- Adecuación en la distribución de las áreas y ritmos a lo largo de una jornada escolar cualquiera.
- Módulos horarios diversos, evitar por sistema la duración de una hora por clase.
- Combinar en el horario las horas dedicadas a materias o áreas, con las actividades (rincones, proyectos, etc.).

La toma de decisiones ha de estar en función de criterios pedagógicos y en relación con las necesidades del alumnado, y no en atención a pautas administrativas o de necesidades del claustro.

5. Establecimiento de agrupamientos flexibles. Es una estrategia para llevar a cabo para atender a la diversidad, a los diferentes ritmos de aprendizaje o intereses que

se dan el aula. Tiene como objetivo, favorecer la atención a las diferencias individuales desde la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antes del curso 2015-16, los escolares eran agrupados y catalogados en la LOE (2006) en ajuste al currículum preestablecido: “Programas de Diversificación Curricular”, “Programas de Cualificación Profesional Inicial”, y a partir de este curso, se agruparán en los llamados “Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento”, según lo establecido en la LOMCE (2013). Estas formas de agrupamiento favorecen del alumnado, ya que serán en grupos diferenciados, en clases diferenciadas y con un currículum diferenciado, lo cual no responde a los planteamientos de la inclusión escolar.

Casanova (1998), concreta los agrupamientos flexibles dentro de los ciclos de cada etapa educativa, aunque también se pueden formar grupos interaulas e internivel, según la materia o la modalidad de participación, grupos de trabajo y grupos de actividades (Parrilla, 2003). En estos agrupamientos los alumnos se relacionan entre sí, se unen para realizar una determinada tarea sin necesidad de pertenecer a un mismo nivel, trabajando desde su propio ritmo de aprendizaje. Se favorece así la participación y las relaciones sociales.

6. Tutorías Individualizadas (Fernández Batanero, 2005-2006). En nuestro currículum actual las tutorías son individuales. La apuesta se enfoca desde la necesidad de tutorías grupales, que eviten los aislamientos, sentimientos de pérdida y desatención de escolares en el aula. Esta medida implica modificaciones en la disposición temporal y de atención al alumnado y a las familias.

7. Además, pueden ponerse en marcha “comunidades de ayuda entre compañeros/as” (Parrilla, 2003, 138), con las que crear espacios inclusivos incidentes en el carácter social del aula, que se expanden al resto de la escuela, volviendo a recurrir al potencial de la actuación entre alumnos, de entre las que destacamos:

a. Redes de apoyo entre compañeros. Bajo esta denominación concurren un conjunto de estrategias con las que unos compañeros ayudan a otros y otras para facilitar su inclusión en el aula, tanto social como académica.

b. Sistema de compañeros y amigos. Nos referimos a la creación de un grupo de amigos que voluntariamente, también actúan como compañeros y ayudan al alumnado que presenta dificultades significativas en sus relaciones sociales y adaptación. Éstos se hayan tutorizados por algún docente del centro, que coordina las actividades, analiza y reflexiona sobre las experiencias y realiza un seguimiento de las mismas. Esta táctica, se usa fundamentalmente en actividades extraescolares y comunitarias, favoreciendo la inclusión de este alumnado tanto fuera como dentro de la escuela:

c. Grupos de colaboración entre compañeros. La actuación más común, se basa en la creación de un espacio y tiempo específicos, durante el cual un grupo de escolares atiende las demandas de otros que acuden voluntariamente a ellos.

A modo de síntesis, podemos caracterizar al aula inclusiva como:

a. Clases que acogen la diversidad:

- Establecen comunidades escolares que dan la bienvenida a la diversidad y que

valoran las diferencias.

- Tienen a enfatizar la atmósfera social, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar las diferencias.
- Todo el alumnado pertenece y puede aprender en el aula ordinaria, al valorarse en ella la diversidad.
- La diversidad fortalece la clase y ofrece a todos sus miembros oportunidades de aprendizaje.

b. La instrucción está acorde con a las características de todo el alumnado:

- Se le proporciona apoyo para conseguir con éxito los objetivos del currículo.
- Tienen un currículo de acuerdo con sus características y necesidades (no un currículo estándar).

c. Fomento de una red de apoyo natural y cooperación:

- Tutoría entre compañeros.
- Círculos de amigos.
- Aprendizaje cooperativo.
- Colaboración profesional.
- Enseñanza en equipo.
- Equipos de ayuda a profesores y alumnos.

d. Apoyo dentro del aula. Cuando hace falta la ayuda de “expertos” para satisfacer las necesidades de un estudiante, el sistema de apoyo en el aula y el currículum es modificado para ayudar no solo al estudiante necesitado, sino también a otros alumnos que se puedan beneficiar.

e. Autoridad compartida:

- El profesorado es considerado un facilitador aprendizaje y de oportunidades de apoyo.
- Delega la responsabilidad del aprendizaje en miembros del grupo, es decir autoriza a los alumnos proporcionar apoyo y ayuda a sus compañeros, y que tomen decisiones acerca de su propio aprendizaje.

Para terminar este apartado nos centraremos en aquellos instrumentos que nos permiten conocer si mi aula es inclusiva y si yo soy un docente inclusivo.

Para valorar el primer aspecto, nos podemos valer de los indicadores y preguntas que se recogen en la DIEMNSIÓN Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas y el apartado de “La Inclusión en el aula” del documento: A punto para aprender (COMENIUS), y para conocer el segundo aspecto, podemos utilizar el apartado ¿Soy inclusivo/a?. de este mismo documento.