

TEMA6

DESARROLLO Y COLABORACIÓN PROFESIONAL PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

1. DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Es necesario hacer una apuesta seria por la formación de la docente basada en su propio contexto y en una cultura colaborativa que reflexiona sobre la propia práctica como fuente de conocimiento, en la que ellos y ellas son los propios agentes formativos, si queremos responder a la diversidad desde una concepción inclusiva (Barrio, 2009). Esta formación ha de extenderse al equipo directivo y tutores que ejercen el liderazgo en los centros escolares y en las aulas (Macarulla y Sáiz, 2009).

Esta formación nace con una metodología de trabajo participativa, en la que los equipos de trabajo que dotan un centro escolar son capaces de generar conocimiento desde la puesta en común y en discusión de sus propias experiencias, sus creencias, sus expectativas y todas aquellas dimensiones que afecten a la labor educativa diaria con la que afrontan la diversidad en la escuela, en el aula y en el propio sistema. Basándonos en Ainscow, (2002), y su apuesta por la investigación- acción como método para generar prácticas inclusivas, la puesta en marcha de esta forma de trabajo supone la creación de una cultura de resolución de problemas a través de la cual los participantes aprenden cómo usar las experiencias y recursos de otros/as compañeros/as, con el fin de buscar mejores formas para superar las barreras que obstaculizan el aprendizaje del alumnado, así como su desarrollo social. Las conclusiones a las que se llegan servirán de guía de actuación para la acción que se realiza a los distintos niveles dentro de una escuela para dar una respuesta inclusiva a la diversidad.

Ainscow (2002) además, recomienda que la triangulación esté presente a la hora de explorar la relevancia de las aportaciones generadas en estos ámbitos de participación. Recurrir a un crítico “de fuera”, según su propia experiencia es la estrategia que más puede reforzar la “investigación” realizada por los equipos de trabajo de la escuela, aunque también apunta la comparación y al contraste de testimonios de diferentes grupos dentro de un mismo contexto (profesores, alumnado, etc.) y la estructura de eventos desde diferentes ángulos sirviéndose de diferentes métodos de recogida de información. De esta forma ganaremos en calidad en la educación que practicamos.

La Administración debe disponer los medios para poder liberar al profesorado y a la dirección de sus cargas lectivas y/o administrativas para programar tiempo para las actividades de formación y de asistencia técnica, para programar tiempo de colaboración con las familias, profesorado especializado y otras estructuras que también intervienen en relación con el alumnado y para escuchar a los propios alumnos.

Snell (2006) advierte de la necesidad de que las Administraciones apoyen con los medios necesarios la formación sobre estrategias para la escuela comprensiva durante el servicio, de forma continuada, así como una formación específica en la propia escuela, con asistencia técnica (apoyo in situ), ya que esto ayudará a producir cambios en las actitudes del profesorado y de la propia dirección, algo esencial para promover el cambio cultural hacia la inclusión. Así, la autora señala como cuestión esencial para favorecer la integración, la actitud de los administradores y del profesorado, así como la de los formadores de profesores y profesoras en el ámbito universitario. Las actitudes negativas suponen una barrera para la consecución de escuelas abiertas a todos, de las escuelas inclusivas.

El movimiento inclusivo, propone entornos de aprendizaje animados por la acción y la reflexión (Arnáiz, 2000), en los que el profesorado adopta una posición crítica ante sus propias experiencias de trabajo en el aula, con el objeto de recrear y reinventar nuevos métodos y materiales de enseñanza que les permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ainscow, 1999; Ainscow, Booth y Dyson, 2001 (citado en Ainscow, 2002), son autores cuyo trabajo se centra en proporcionar marcos que los profesionales puedan emplear para reflexionar sobre sus propios contextos y sobre sus formas de trabajo con vistas a formular mejoras en sus prácticas diarias. Se trata de averiguar cómo se pueden crear contextos educativos que puedan tender la mano a todo el alumnado.

Lo que demuestran sus investigaciones es que las escuelas avanzan en esta línea cuando configuran a cada profesional de la comunidad escolar como un “aprendiz”, y no como un trabajador que ya sabe todo acerca del desempeño de su labor. Esto contribuye a la creación de “escuelas inclusivas” y procura la mejora global del sistema educativo.

Las investigaciones citadas también han demostrado que el desarrollo de escuelas inclusivas conlleva un proceso social, que tiene como fin que los miembros de la escuela aprendan a vivir con diferencias y, de hecho, aprendan de las diferencias.

La apuesta por una escuela inclusiva implica que el profesorado se convierta en profesionales más reflexivos y críticos, capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con la idea de perfeccionarla (Ainscow, 2002, p.69), apoyados por los orientadores de los centros, los miembros de las unidades de apoyo situadas fuera de la escuela u otros profesionales comprometidos con el cambio, como pueden ser profesorado e investigadores de la Universidad. Es necesario, por tanto, reforzar el vínculo entre las universidades, los programas de formación y los centros educativos como vía de generación y actualización de saberes, destrezas y conocimientos en estudiantes y profesionales de la docencia.

Ainscow (2001b), en su Guía para la formación del profesorado, originada a partir del proyecto de la UNESCO “Necesidades especiales en el aula” para la formación de maestros, incluye los siguientes módulos de formación:

1. Introducción a las necesidades especiales en el aula.
2. Necesidades especiales: definiciones y respuestas.
3. Hacia escuelas eficaces para todos.
4. Ayuda y apoyo.

En España también encontramos programas e instrumentos de gran utilidad para propiciar la reflexión y el cambio en los centros que, a su vez, se constituyen en procesos de formación: “La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado” (Moriña, 2003; Moriña y Parrilla, 2004; Moriña y Parrilla, 2005); Moriña, 2008); “Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad” (MEC, 2009); y la GUÍA REINE: Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela (FEAPS, 2009).

“La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado” (Moriña, 2003; Moriña y Parrilla, 2004; Moriña y Parrilla, 2005; Moriña, 2008) es una propuesta de formación dirigida a grupos de profesores de centros de primaria y secundaria que atraviesan por dificultades o que presentan inquietudes a la hora de dar respuesta a la diversidad. Para desarrollar esta propuesta se sugiere la formación en centro, a través de la modalidad formativa basada en grupos de trabajo, asumiendo la colaboración, reflexión individual y grupal, e investigación como pilares de la formación del profesorado.

Como señalan las autoras, el diseño de la propuesta de formación, que se presenta en una carpeta de materiales, se articula en torno a seis bloques temáticos:

- i. Procesos de cambio en el centro escolar.
- ii. Concepto de diversidad.
- iii. Procesos de apoyo en la escuela.
- iv. Estrategias de formación del profesorado.
- v. Respuesta a la diversidad desde el centro escolar.
- vi. Respuesta a la diversidad desde el aula.

En cada bloque temático se proponen un gran número de actividades a partir de las cuales los participantes analizan, debaten y reflexionan. En cada una de ellas, se detallan el objetivo para el que ha sido diseñada dicha actividad y la forma de llevarla a cabo, así como unas reflexiones finales.

La Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad (MEC, 2009), es un material para la formación elaborado por el Ministerio de Educación para formar/guiar a los centros en su desarrollo como centros inclusivos permitiéndoles el análisis de sus concepciones y prácticas, para favorecer que éstas tengan una orientación inclusiva y que, a su vez, sirvan para promover cambios en la misma dirección con la finalidad de que la diversidad del alumnado reciba una educación escolar de calidad sin que sus capacidades, intereses, género, roles culturales o necesidades específicas sean un factor de desigualdad o discriminación.

El material se estructura en tres bloques de contenidos, y a cada uno le corresponde varios módulos:

Bloque I. Comprender y definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica:

Módulo 1. El dilema de las diferencias.

Módulo 2. Clarificar nuestros valores.

Bloque II. La inclusión educativa en acción. De las concepciones a la práctica escolar:

Módulo 3. Alumnos vulnerables.

Módulo 4. Escuelas inclusivas.

Módulo 5. Aprendizaje y participación.

Módulo 6. Aulas y prácticas inclusivas.

Bloque III. Promover, sostener y evaluar procesos de innovación y mejora en los centros con una orientación inclusiva

Módulo 7. Cambios, mejora e innovación.

Módulo 8. Escuelas eficaces con actitudes.

Módulo 9. Redes de colaboración.

Módulo 10. Participación de la familia.

En la Comunidad Andaluza, y de acuerdo con el Decreto 93/2013, los Centros del Profesorado, anualmente, concretarán en su Proyecto de Formación las actuaciones derivadas del desarrollo de las líneas estratégicas del III Plan de Formación y de las necesidades formativas de los planes de formación del profesorado de los centros docentes de su zona de actuación. Las acciones formativas se basarán preferentemente en el análisis, la reflexión y 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, y serán los centros y las aulas principalmente los ámbitos ordinarios para el desarrollo de las actividades de formación permanente.

En la Resolución de 13 de septiembre de 2021, de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, por la que se determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación para el curso 2021/2022, se señalan cinco líneas estratégicas de formación, que deben ser tenidas en cuenta por los centros educativos a la hora de elaborar su Plan de Formación, se indica la Línea I. La formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado. Dentro de la cual, se promueve una sublínea 2. Escuela inclusiva para la igualdad y la equidad: atención a la diversidad, convivencia e igualdad, por la que se conseguirá el:

- 1) Fomento de metodologías que propicien la inclusión de alumnado ACNEAE.
- 2) Impulso de estrategias de intervención innovadoras en las aulas que compensen las situaciones de vulnerabilidad en las que se encuentra el alumnado y contribuya a la diversidad cultural en el aula.
- 3) Impulso de estrategias y recursos para la sensibilización y prevención del acoso escolar y el ciberacoso, con especial atención a los grupos más vulnerables, mediante actuaciones que favorezcan la prevención y la detección temprana de estas situaciones.

- 4) Apoyo al desarrollo de estrategias que fomenten las prácticas coeducativas y el II Plan de Igualdad de Género en Educación en los centros docentes.

De igual modo, en la tercera sublínea de la Línea 1: “3. Escuela de la sociedad del conocimiento. Destrezas básicas: Plurilingüismo, uso de las TIC y espíritu emprendedor.” Se trabajará el “Fomento del uso de metodologías activas, digitales e inclusivas en el aula bilingüe”.

Una vez que en los Centros de Profesores se concrete el Plan de Formación, los centros educativos, deberán elaborar su Plan de Formación que quedará recogido en el Proyecto Educativo de cada centro y que será elaborado por el equipo técnico de coordinación pedagógica en colaboración su centro de profesores correspondiente. Este equipo informará tanto al equipo directivo, como al claustro de dicho Plan (Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial).

2. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

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.

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:

1. 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.
2. 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.

La investigación-acción es la forma, por excelencia, con la que podemos impulsar el sistema educativo, el centro educativo y el aula hacia la consecución de la práctica inclusiva, (Ainscow, 2002; Ainscow y otros, 2004; Parrilla et al., 2016). La investigación-acción se plantea para cambiar y mejorar las prácticas existentes (educativas, sociales y/o personales). Algunas de sus características son:

1. Se desarrolla de forma participativa, es decir, en grupos que plantea la mejora de sus prácticas sociales o vivencias.
2. Metodológicamente se desarrolla siguiendo un proceso en espiral que incluye

cuatro fases: Planificación, Acción. Observación y Reflexión.

3. Es un proceso sistemático de aprendizaje ya que induce a que las personas teoricen acerca de sus prácticas y exige que las acciones y teorías sean cometidas a prueba (Buendía et al, 1998).

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).

Ainscow, señala que es una metodología que se configura como un "proceso de aprender a aprender de las diferencias" (Ainscow y otros, 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.

Esta forma de trabajar en el centro facilita la reflexión y análisis de las propias prácticas (Carter & Abawi, 2018; Beneyto et al., 2019; Díez-Gutiérrez, 2020) y Promueve cambios en organización, funcionamiento y cultura escolar (Bataller et al., 2019; Valdés, 2018; Messiou, 2019).

Las características de esta fórmula de trabajo pueden ser resumidas en las siguientes, siendo de provecho solo si se superan las "potenciales barreras sociales, culturales, lingüísticas y micropolíticas" presentes en los centros (Ainscow, 2002, p.71):

1. Es un proceso social.
2. Ha de ser llevado a cabo en un contexto determinado, siendo el punto de partida el análisis de lo que ocurre en el mismo.
3. Requiere de la formación de un grupo de personas implicadas que:
 - a) se esfuercen por encontrar un plan de actuación compartido que rija sus propios procesos de investigación,
 - b) superen las dificultades para recoger e interpretar información diversa para encontrarle un significado,
 - c) se abran a las diferentes aportaciones y sean tenidas en cuenta a la hora de formular procedimientos que rijan determinadas prácticas, y
 - d) expongan y compartan sus conclusiones, para que sea de provecho por el resto de los integrantes del contexto.
4. Partir de la definición de "inclusión educativa", relacionada con la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos de todas las escuelas ordinarias, y no solamente de aquellos que pertenecen a un grupo vulnerable.
5. La práctica generada ha de incidir directamente en los niños y niñas, adolescentes y sus familias para que reciban una educación de mayor calidad y efectiva.
6. 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.

En la investigación sobre la práctica pueden participar de forma conjunta personas internas y externas al centro, en este caso estaríamos hablando de investigación colaborativa y participativa, la cual, comparte muchos aspectos con la investigación-acción.

Según Álvarez y García (1996), la investigación colaborativa puede ser definida como la construcción de una red multisectorial que une a investigadores, diseñadores de programas y miembros de la comunidad y grupo de estudio, con el objetivo explícito de utilizar la investigación como una herramienta para resolver conjuntamente problemas y promover cambios sociales. Su propósito es dar respuesta a necesidades organizativas y/o comunitarias formuladas por aquéllos que están más afectados por el problema y su solución.

Las condiciones que se deben asegurar en el proceso metodológico en este tipo de investigación son:

1. Que exista un seguimiento, tanto en comprensión como en participación, de los implicados en todas las fases del proceso de investigación;
2. Aumentar el potencial de aplicación de la investigación; y
3. La utilización de sus resultados en beneficio de la población objeto/sujeto del estudio (Álvarez y García, 1996; Buendía et al, 1998).

Tanto la investigación-acción como la investigación colaborativa/participativa cumplen varios objetivos:

1. Son modos de analizar, indagar sobre los problemas prácticos para alcanzar la mejora
2. Se constituyen en una forma de promover la innovación educativa
3. Son una estrategia de formación (Formación Centrada en la Escuela)

Para conseguir estos objetivos es necesario constituir grupos de mejora ligados a la investigación e innovación y a los centros de formación universitaria, que se encarguen de que el sistema y los centros educativos sean inclusivos. Para poder llevar a cabo esta metodología de trabajo, se hacen necesarios nuevos modelos desde los que desarrollar la práctica educativa, que atañen 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.

Del mismo modo se hacen necesarios nuevos modelos organizativos que favorezcan la tan mencionada colaboración entre profesionales. Siguiendo a Moya y otros (2004), abordamos cuatro propuestas:

a) Grupos de apoyo. Se forman en el centro educativo y se integran por profesores y profesoras tutores, miembros del equipo directivo y personal de apoyo interno o

externo a la escuela. Se reúnen en torno a un plan de trabajo que les oriente en la reflexión acerca de sus prácticas, creación de materiales de apoyo, diseño de estrategias y procesos de resolución de problemas, experimentación de actividades, y todas aquellas condiciones que les permitan cubrir las necesidades que se les plantean (Parrilla, 2004).

b) Redes de trabajo. Esta modalidad es muy usada en la colaboración entre diferentes escuelas, con el objetivo de compartir experiencias exitosas, y unificar criterios a la hora de tomar decisiones respecto a aspectos tales como la transición de alumnado o enfoques de apoyo comunes (Parrilla, 2004).

Necesitan de un plan de trabajo bien estructurado que sea capaz de coordinar las diferentes instituciones implicadas (número de reuniones, temporalización, representantes implicados, etc.), de forma que se genere un trabajo constante y pautado.

Las Redes de Trabajo se ponen en marcha en la generación de conocimiento y consenso en aspectos relevantes que atañen a la educación en sus distintos niveles: primaria, secundaria y educación superior, implicándose instituciones de ámbito local, provincial, autonómico e incluso nacional, relacionada directa o indirectamente con la escuela.

c) Grupos de apoyo entre profesionales. Son grupos heterogéneos formados por profesionales de distintos ámbitos: escuela, sanidad, servicios sociales, etc., que trabajan en una misma zona y abordan problemas de índole escolar. Hasta ese momento trabajan de forma aislada, pero su trabajo se convierte en una experiencia enriquecida cuando comparten el mismo problema desde diferentes puntos de vista, identificando necesidades, aunando esfuerzos, medios y recursos, y proponiendo acciones coordinadas que trabajan de forma integral el problema.

d) Seminario o grupos de trabajo. En esta ocasión, diferentes profesionales pertenecientes a diferentes centros escolares se reúnen para profundizar en el estudio de determinados temas clave. No responden a una organización del trabajo continuada, sino que sus reuniones tienen un carácter más puntual y de menor frecuencia.

En Andalucía, la LEA (2007) (Texto consolidado 2020), en su artículo 114 punto 2 potencia la creación de grupos de equipos docentes para abordar la atención al alumnado con NEAE.

2. La Administración educativa favorecerá la formación en los centros educativos de equipos docentes implicados en la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y en el desarrollo de proyectos para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, programas de compensación educativa, atención al alumnado inmigrante o al que presenta altas capacidades intelectuales.

El uso de este enfoque pone el acento pues, en el trabajo en grupo, lo cual, según las primeras experiencias de Ainscow (2002), refiere una serie de ventajas, pero también inconvenientes. En cuanto a las ventajas, los participantes en dichas experiencias valoraron el proceso como una forma mediante la cual se genera información, lo cual hace que se visionen puntos de vista diferentes a los propios y se estimule el proceso de reflexión, desde el que plantear nuevas formas de hacer, bien a

nivel de centro bien a nivel de aula, además supone un espacio en el que celebrar los logros en el propio contexto de trabajo.

Respecto a los inconvenientes, los resultados de los grupos de investigación-acción puestos en marcha en esta ocasión en las escuelas de Reino Unido, pusieron de manifiesto una pobre diversidad de opiniones, que podría encubrir una unanimidad de criterios sospechosa, repetida en otras investigaciones (Ainscow y otros, 2004). Por ello, este autor revela como aspecto decisivo en la práctica de la investigación-acción la presencia de una actitud crítica, que permita alejarse de lo convenido en cuanto a percepciones se refiere, acerca de las diferencias (raza, cultura, género, nivel socioeconómico) en los pasillos, en las aulas y en las instituciones, donde la diferencia se identifica con carencia. Así las actitudes ante la diversidad son decisivas porque son las premisas de trabajo con las que contamos, compartidas en esta ocasión por muchos bajo el mismo epígrafe, y pueden hacernos reflexionar sobre la práctica con un carisma alejado de los postulados inclusivos. Por ello, el uso de esta metodología implica un cambio en el concepto de los propios sistemas educativos, y de las escuelas, además de en sus formas de planificar y organizar la práctica.

Las fases que debe seguir el equipo de trabajo para llevar a cabo el proceso de investigación-acción:

- 1) Fase analítica-evaluativa: identificación de necesidades
- 2) Fase analítica-reflexiva: formulación del problema
- 3) Fase elaboración: diseño del plan de mejora
- 4) Fase aplicación-observación: ejecución del plan de mejora
- 5) Fase analítica-evaluativa: reflexión/evaluación del plan de mejora

2.1. Fase analítica-evaluativa: identificación de necesidades

La primera fase, consiste en llevar a cabo un análisis de la situación de partida del centro en general, y del profesorado, en particular. En este sentido, a largo de estos años, se han generado algunas herramientas/guías que facilitan estos procesos, tales como: el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2000), y la Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments (ILFE)” (UNESCO, 2004a).

El Index for Inclusion: Developing learning and participations in schools (Booth y Ainscow, 2000) (Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva), es un conjunto de materiales para el profesorado, alumnado, familias, etc., de un centro, para que, con la ayuda de un “coordinador de apoyo pedagógico”, lleven a cabo un proceso de auto-evaluación en relación con la forma de hacer que su centro y su aula sea más participativa y de conseguir que todo su alumnado consiga altos niveles de logro. El objetivo, según la guía, es construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro. La guía está fundamentada en la idea del centro educativo como “comunidad escolar colaborativa” y en la investigación-acción como el medio de conocer la situación del centro y de iniciar procesos de mejora.

Las dimensiones en las que se centra el proceso de auto-evaluación de los centros son:

1. Crear CULTURAS inclusivas. Esta dimensión está orientada a la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, y esto se considera el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.
2. Elaborar POLÍTICAS inclusivas. Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, impregnado todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
3. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas. Esta dimensión asegura que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje, de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación.

Cada sección está integrada por doce indicadores, que guían las pretensiones de los centros a la hora de “inscribirse en el registro de escuelas inclusivas”. El Plan de Mejora del centro educativo debe adoptar esta estructura para formalizar su proceso de auto-evaluación y sus propuestas futuras, respondiendo a las preguntas que son formuladas desde cada uno de los indicadores. El centro escolar incluirá a aquellos que crean que se adaptan a su contexto, características y comunidad.

De esta forma el Index se presenta como un instrumento flexible que ofrece una ayuda pautada a los centros para producir mejoras escolares desde una perspectiva inclusiva. Las fases que se siguen en el proceso de aplicación del INDEX son las siguientes:

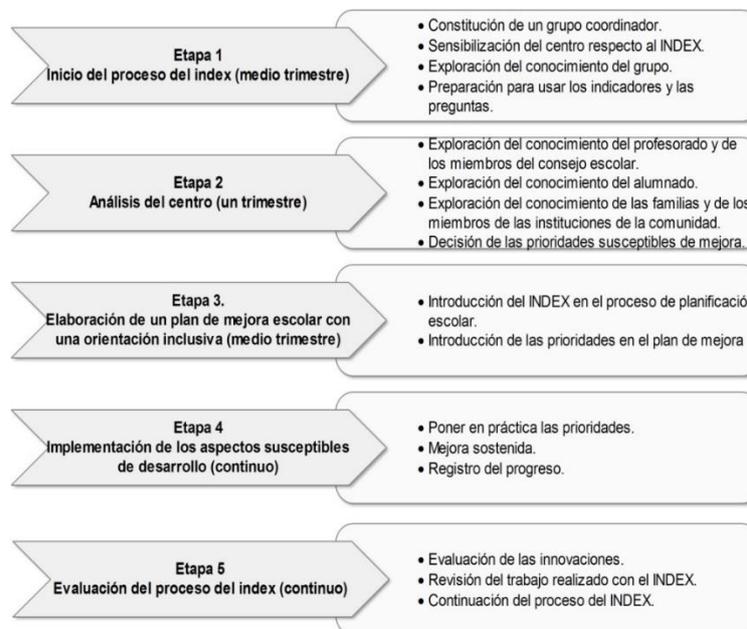


Figura 2. Fases en la aplicación del INDEX. Fuente: Elaboración propia

El Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learningfriendly environments (ILFE) (UNESCO, 2004a) está compuesto por seis cuadernillos, cada

uno de los cuales contiene herramientas y actividades que pueden ser usados por las escuelas para llevar a cabo procesos de reflexión y de debate, al mismo tiempo que permiten una auto-evaluación de su situación, para constituirse en una escuela inclusiva y con ambientes de aprendizaje acogedores. Cada cuaderno va dirigido a alcanzar un objetivo en este proceso de mejora:

Cuaderno 1: “Haciendo ambientes inclusivos y de aprendizaje-acogedores”. Con él se puede aprender qué es “un ambiente inclusivo y de aprendizaje amistoso” (ILFE) y cómo en la escuela y en el aula se puede crear este ambiente.

Cuaderno 2: “Trabajando con las familias y con la comunidad para crear un ILFE”. Con él se puede aprender la importancia de que las familias y la comunidad estén en el proceso de crear y de mantener un ambiente inclusivo y de aprendizaje-amistoso, así como la manera de implicar a padres y a los miembros de la comunidad en la escuela, y cómo implicar a niños en la comunidad.

Cuaderno 3: “Conseguir que todos los niños estén en la escuela y aprendan”. Permite detectar las barreras que existen para incluir a TODOS los niños en la escuela, identificar a los niños que no están en ella y determinar qué hacer con las barreras que impiden su inclusión en la misma.

Cuaderno 4: “Creando aulas inclusivas y con ambientes de aprendizaje acogedores”. Con este cuaderno se aprenderá a cómo crear un aula inclusiva por qué convertirla en un ambiente inclusivo y de aprendizaje-acogedor es tan importante para el logro de los niños, cómo ocuparse de la diversidad de niños del aula, y cómo hacer el aprendizaje significativo para todos. Creemos que es interesante recoger el índice de este libro, ya que con sus títulos ilustra las herramientas de las que dota al entorno escolar para el tratamiento de la diversidad desde un enfoque inclusivo:

1. Aprender acerca del aprendizaje del alumnado.
2. Aprendizaje y Enseñanza.
3. Cómo aprenden los niños.
4. Manejo de la diversidad en el aula.
5. Valorar y fomentar la diversidad en el aula.
6. Incluyendo diferentes tipos de pensamiento, aprendizaje y conocimientos en el aula.
7. Desafíos para la diversidad.
8. Sesgos en el currículum y en el material didáctico.
9. Género y aprendizaje.
10. Diversidad y discapacidad.
11. VIH/SIDA y discriminación.
12. Realización de Aprendizajes significativos para todos
13. Aprendiendo para la vida.
14. Creación de un estudio propicio para la creación de aprendizajes significativos.
15. Creación de experiencias de aprendizaje para sensibilizar respecto de la cuestión del género.
16. Aprendizaje activo y participativo.
17. Haciendo aprendizajes significativos de matemáticas, ciencias y lenguaje para todos.

Cuaderno 5: “Manejando aulas inclusivas y con ambientes de aprendizaje acogedores”. Con este cuaderno se aprenderá a cómo manejar un aula inclusiva, incluyendo la planificación para enseñar y aprender, maximizando los recursos disponibles, el trabajo de grupo de manejo y el aprendizaje cooperativo, y también a cómo hacer el aprendizaje significativo para todos.

Cuaderno 6: “Creando un ILFE sano y protector”. Finalmente, se aprenderá formas de hacer que su escuela tenga hábitos saludables y sea protectora de TODOS los niños, especialmente aquellos con diversas culturas y capacidades, que son más propensos a enfermar, a estar sub-alimentados, o discriminados.

Por último, citamos la *GUÍA REINE: Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela (FEAPS, 2008)*. Como se indica en la introducción de la misma, el objetivo de esta “ruta de viaje” es organizar este “camino” para hacer operativa esta guía y que sea la “brújula” que oriente las prácticas educativas hacia una Educación Inclusiva, donde lo importante no sólo es el lugar al que se llega, sino que juntos se disfrute del paisaje de cada proceso, de los valores éticos que toda la comunidad educativa va descubriendo y creando (FEAPS, 2008, p.2).

En este documento se presenta un cuestionario compuesto por 83 ítems que intenta determinar, por un lado, si esas cuestiones relacionadas con la ética están presentes o no en el centro objeto de auto-análisis (no lo tenemos en cuenta, algunas veces se tiene en cuenta, lo tenemos siempre en cuenta). Y, por otro, cada ítem contiene tres apartados referidos a “qué hacemos”, “qué no hacemos” y “qué tendríamos que hacer”, con el objeto de ayudar a que en cada centro se diseñe su propio plan de mejora. La guía finaliza con seis casos prácticos para el debate en los que se plantean la situación objeto de análisis y algunas preguntas para la reflexión. Estos casos prácticos, además de ser utilizados por los profesores de los centros educativos, pensamos que pueden ser de gran utilidad para las clases prácticas de los futuros maestros de primaria e infantil.

2.2. Fase analítica-reflexiva: formulación del problema

Tras procesos de auto-evaluación, 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.

Para llevar a cabo esta fase, el equipo de trabajo debe plantarse las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el problema?
2. ¿Cuándo empezó?
3. ¿Cómo ha evolucionado?
4. ¿Cómo se manifiesta, qué síntomas lo evidencian?
5. ¿Dónde se da?
6. ¿Quiénes son los afectados?

7. ¿Cuáles son las posibles causas?

2.3. Fase de elaboración y ejecución: diseño y ejecución del plan de mejora

Una vez formulado el problema sobre el que se va a llevar a cabo la mejora se inicia la elaboración del Plan de Mejora. Para ello debemos tener en cuenta que éste se realizará colectivamente por los miembros de la comunidad educativa liderados por la dirección del colegio.

El plan de mejora debe cumplir con una serie de aspectos:

1. Integral.
2. Exige un compromiso colectivo.
3. Dirigido a toda la comunidad escolar.
4. Las acciones deben ser:
 - a) Innovadoras.
 - b) Efectivas.
 - c) Sostenibles.
 - d) Replicables.

En esta fase, las cuestiones que debe plantearse el equipo de trabajos son:

1. ¿Qué podemos/queremos hacer?
2. ¿De qué medios y recursos disponemos?
3. ¿Qué logros queremos a corto, medio y largo plazo?
4. ¿Qué podemos hacer a distintos niveles (aula, colegio, familia, barrio, pueblo/ciudad, etc.?)

El Plan de Mejora debe recoger los objetivos generales (para cada año escolar uno o dos), los objetivos específicos, las acciones a desarrollar para alcanzar dicho objetivo, quienes las llevarán a cabo y quienes serán los encargados de su seguimiento y evaluación. Todo ello, con un plan de temporalización que respete las necesidades y ritmos del centro educativo.

Una vez diseñado el plan, este se ejecutará a lo largo del curso escolar.

2.4. Fase analítica-evaluativa: reflexión/evaluación del plan de mejora

Tras la implementación del plan de mejora se procederá a una reflexión colectiva y sistematizada del proceso llevado a cabo, se evaluarán los impactos, aciertos, logros alcanzados, así como los aspectos que deben ser objeto de mejora.

3. LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ORGANIZACIONES QUE APRENDEN

A partir de la reflexión 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, a partir de

fórmulas tales como las escuelas como Organizaciones que Aprenden (OA).

Los procesos de cambio que resultan efectivos en los centros escolares son los que obedecen a un sistema de trabajo metódico, pautado y continuo, que tiene en cuenta el contexto en el que se desarrolla, generado en una sociedad cambiante y generadora desde la incertidumbre, y en el que los implicados asumen un papel activo, crítico y reflexivo acerca de lo que ocurre, con el fin de aumentar la calidad educativa y producir mejoras a nivel de centro y de aula, así como en las experiencias educativas del alumnado. Dichos procesos de cambio responden a los postulados de determinadas formas de concebir las organizaciones escolares, en nuestro caso, como es la propuesta de las llamadas Organizaciones que Aprenden.

La sociedad del conocimiento en la que nos hayamos, requiere de modelos organizativos que tengan capacidad de dar respuesta a los continuos cambios que acontecen en ella, por tanto, la escuela no puede estar ajena ante las nuevas formas de conocimiento, su generación y durabilidad en el tiempo, debiendo adoptar nuevas fórmulas de organización que les dote de la suficiente flexibilidad para que el conocimiento que se genera en ellas pase de ser estático a dinámico, adaptado a las necesidades cambiantes del contexto, fruto de la cooperación y la reflexión.

Las escuelas en la sociedad del conocimiento deberán ser capaces de enfrentarse constantemente a situaciones nuevas, desconocidas, innovadoras y saber utilizar esta dinámica de cambio permanente como fuente de mejora en sus procesos y en su organización. (Cantón, 2001, p. 207).

Estas organizaciones escolares deben crear continuamente oportunidades para aprender y sistematizar la solución de los problemas identificados (Moloi, 2006), caracterizándose por:

1. Promover el cuestionamiento de lo establecido y la colaboración, abogando por una relación profesional abierta en la que se comparte abiertamente el conocimiento y la experiencia y se corren riesgos.
2. Apostar por la creatividad como motor de la acción reflexiva y fuente de renovación.
3. Establecer los espacios y los tiempos para la reflexión y la colaboración de los miembros de la comunidad escolar.

El modelo de las organizaciones que aprenden procede del ámbito de la organización y la gestión empresarial. Se considera que una Organización aprende cuando los procesos formativos que tienen lugar en su seno, se convierten en una función cualificadora para aquellos que trabajan en ella, además de ser la herramienta a partir de la cual se da respuesta a las necesidades y a los cambios externos (Bolívar, 2001). Por tanto se entiende, que la Organización ha posicionado el potencial de aprendizaje de sus componentes en su principal activo, entendido no como una suma de aprendizajes individuales sino como la actividad formativa que se da en conjunto, que requiere de redes colaborativas, en las que se intercambia continuamente experiencias, propuestas, ideas y se generan soluciones, capaces de dar respuesta a las necesidades que van surgiendo en un contexto determinado.

Organización que aprende, significa que incrementa su capacidad de aprendizaje

con un grado de valor añadido: aumento de las capacidades profesionales y personales de los miembros, nuevos métodos de trabajo o saberes específicos, y crecimiento de expectativas de supervivencia y desarrollo de la organización, por sus mejores resultados e imagen, o capacidad de adaptación al entorno cambiante (Bolívar, 2001, p. 3).

El centro educativo como organización que aprende (OA), requiere de la consideración de los docentes como aprendices, que desarrollan su potencial formativo en colaboración con el resto de la comunidad, si no hay proyectos de trabajo compartidos, no hay base para el aprendizaje organizativo (Bolívar, 2001). Del mismo modo, precisa de un cambio en la cultura de trabajo, pasando del individualismo a la colaboración e interacción profesional continua, que sistematiza e institucionaliza procesos de aprendizaje autogestionados con capacidad para producir mejoras en el aprendizaje de todo el alumnado, en un centro y contexto determinado. Para lo cual es necesario, promover la capacidad de los centros para autoorganizarse, desde la promoción de sus capacidades para aprender y dar respuesta a sus necesidades concretas, y huir de la centralización y burocratización del sistema educativo.

Siguiendo a Gairín (2000), este proyecto, en el que el autoaprendizaje constituye el impulso organizativo hacia el futuro, pasa por entender la organización del centro como el marco y el soporte que facilita o dificulta la puesta en marcha de un programa de intervención determinado, comprometida con la implicación de sus responsables con una toma de decisiones basada en un método de trabajo sistematizado, reconocido y recogido a nivel institucional, que necesita para llevar a cabo su proyecto de trabajo colaborativo, de un currículo abierto y flexible, que a su vez precisa de:

1. El uso de estrategias de participación y negociación entre profesionales, que respondan a planteamientos cooperativos y permitan desempeñar roles de acción en el aula distintos a los asumidos hasta el momento.
2. Cambios en los sistemas de planificación y evaluación.
3. Una capacidad sistemática de aprender de los errores y de institucionalizar los cambios.

Para comprobar si una escuela se comporta como una organización que aprende, Brandt (2003) aporta una lista de características que son útiles para iniciarse, saber dónde se está y a dónde quiere llegarse como centro escolar que aprende, partiendo de la siguiente idea, una persona aprende mejor cuando el contenido le es significativo, tiene oportunidades para interactuar socialmente y el entorno apoya el estudio, aplicándola a las organizaciones:

1. Las escuelas deben incentivar a sus miembros para que trabajen en la cultura de las organizaciones que aprenden. Tal como las personas aprenden cuando son motivadas para aprender, las organizaciones aprenden cuando tienen una razón. El autor se refiere a incentivos para aprender materiales o psicológicos, e incluso llega a referirse al dinero.
2. El configurarse como organizaciones que aprenden para los colegios es un desafío, por ello los objetivos que se tracen deben ser alcanzables y compartidos.
3. Es importante identificar los cambios que son necesarios y saber en qué parte del proceso nos encontramos o cómo está la organización respecto a ellos.

4. Cada organización es diferente entre sí, al igual que son los individuos, por tanto no todas aprenden de igual forma. Los cambios han de partir del contexto y ser desarrollados y aplicados en el mismo.
5. Se han de sistematizar los procesos que generen conocimiento, optando por palancas de cambio que produzcan creatividad, por ejemplo, el estudio de casos o la visita de expertos, algo por lo que poco ya se aboga, o mejor de docentes que ya han tenido experiencias exitosas.
6. El conocimiento generado ha de ser compartido con otras organizaciones, con otros centros escolares, es la forma de poner en común experiencias y enriquecerse.
7. Los generadores de cambio necesitan tener feed-back acerca de los procesos de cambio integrados, para conocer los logros alcanzados y lo que ha de mejorarse. Brandt (2003) aporta el siguiente ejemplo puesto en marcha en un centro: Se trabaja para conocer las necesidades de los estudiantes respecto a varios aspectos: sistema de transporte, servicios de cafetería, integración cultural, etc., cada nueve semanas piden a los estudiantes que evalúen el trabajo realizado al respecto. Los comités de estudiantes se reúnen, valoran los cambios producidos y aportan sus apreciaciones, entregándolas a los responsables de dichos cambios.
8. Tienen que redefinirse continuamente los procesos de cambio: ¿qué se necesita? ¿en qué estadio estamos?.
9. Se necesita de una cultura colaborativa, con un clima escolar que invite a sus miembros a establecer relaciones profesionales de apoyo y dote a sus clientes, alumnos y alumnas, de la educación que necesitan, donde todos/as tienen oportunidades de colaborar y aprender de otros.

Una vez marcadas las condiciones de éxito de una escuela que quiere configurarse como organización que aprende, y según algunos estudios como el realizado en el Distrito Sudafricano de Vanderbijl, en Gauteng, podemos sintetizar dos características como imprescindibles en la instauración del cambio (Moloi y otros, 2006): cultura colaborativa y compromiso de los miembros de la comunidad docente, creyendo en el proyecto por el que se apuesta.

Ha de crearse una cultura que valore y motive a las personas que creen en la fórmula de la colaboración para generar soluciones a los problemas planteados en una organización con unas necesidades cambiantes, ya que ellos serán los responsables de crear prácticas originadas en la reflexión, la innovación y el apoyo mutuo, generando nuevas fórmulas de enseñanza y estudio. La responsabilidad, la autodisciplina y la perseverancia hacen que el compromiso de estas personas sea efectivo para el cambio (Moloi, 2006). Es importante su incentivación para que se configuren como ejemplos contaminantes para el resto de la comunidad, coincidiendo con lo ya expuesto por otros autores como Brandt (2003).

Como señala Santos Guerra (2000), los centros educativos se encuentran con algunas barreras que dificultan la asunción de las condiciones necesarias para generar Organizaciones que Aprenden: la rutina instaurada en la acción docente que provocan una atrofia profesional (Gairín,2000), la ausencia de coordinación entre los diferentes profesionales, nadie pide explicaciones por no trabajar en equipo (Gairín, 2000), la burocratización de los cambios y la centralización del sistema, una dirección con miedo a la supervisión, la escasa motivación del profesorado a la vez que formación en

una cultura colaborativa (Gairín, 2000) y la masificación presente en las aulas, entre otras. Todo ello, hace que sea difícil contar con un personal implicado, comprometido y participativo que confíe en la generación del cambio en los centros escolares, desde la autoformación y la organización colaborativa. Hemos de replantearnos cuestiones tales como el ejercicio del liderazgo, cómo se toman las decisiones en los centros escolares, los mecanismos de control existentes, las estrategias de aprendizaje con las que se cuentan así como los sistemas de formación de los profesionales (Gairín, 2000), si queremos aumentar el número de centros escolares que apuesten por este tipo de proyectos para cambiar sus estructuras de organización, planificación y evaluación con el fin de dar una respuesta democrática e inclusiva a la diversidad presente en los mismos.

Para concluir este apartado, dedicado a los centros educativos como OA, concretamos las características de los mismos en el siguiente cuadro, haciendo una adaptación del recogido por Gairín (2000, p. 38), aludiendo a las implicaciones que se derivan de cada uno de los diferentes niveles organizativos marcados por el autor:

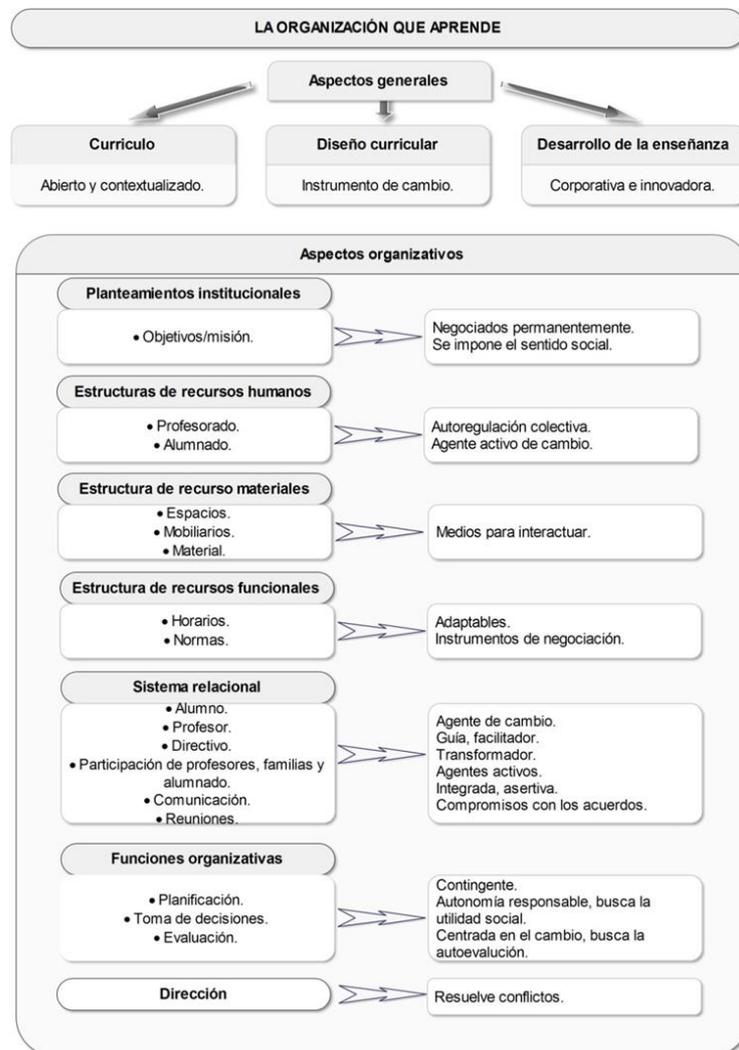


Figura 3. Implicaciones de los diferentes niveles organizativos en los centros escolares como Organizaciones que aprenden.