

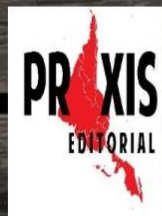
Voces de la Inclusión

*Interpelaciones y
críticas a la idea de
"Inclusión" escolar*



Compiladora

Irazema Edith Ramírez Hernández



Voces de la inclusión : Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar / J. Félix Angulo Rasco ... [et al.] ; compilado por Irazema Edith Ramírez Hernández ; editor literario Ismael Cáceres-Correa ... [et al.] ; prólogo de Irazema Edith Ramírez Hernández. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Praxis Editorial ; México D.F. : Benemérita Escuela Normal Veracruzana , 2016.

Libro digital, PDF - (Miradas Pedagógicas / Cáceres-Correa, Ismael; . académicas ; 1)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-45211-3-2

1. Educación Ciudadana. 2. Inclusión Escolar. 3. Política de Inclusión. I. Angulo Rasco, J. Félix II. Ramírez Hernández, Irazema Edith, comp. III. Cáceres-Correa, Ismael, ed. Lit. IV. Ramírez Hernández, Irazema Edith, prolog.

CDD 306.43

1ª Ed. Septiembre de 2016

Praxis Editorial,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
www.editorialpraxis.com.ar
contacto@editorialpraxis.com.ar

Voces de la Educación,
ISSN-e 2448-6248 / ISSN 1665-1596
Xalapa, Veracruz, México
www.vocesdelaeducacion.com.mx/
revista@vocesdelaeducacion.com.mx

Sugerencias para una Pedagogía de la Praxis
ISSN 0719-7489
revista.pedagogiadela Praxis.cl

Benemérita Escuela Normal Veracruzana
Xalapa, Veracruz, México
<http://www.benv.edu.mx/normal>

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

VOCES DE LA INCLUSIÓN

Interpelaciones y críticas a la idea de “Inclusión” escolar

Víctor Gutiérrez



PRAXIS
EDITORIAL

Ismael
Cáceres-Correa

Pablo
Valenzuela
Carrillo



Sebastián
Guichard
González



Fidel
Hernández
Fernández

Compilado por: Irazema Edith Ramírez Hernández



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.
(CC BY-NC-ND 4.0)

Índice

Prologo

Irazema Edith Ramírez Hernández

p. 6

Justicias Social en la Escuela Pública: entre la redistribución y el reconocimiento

J. Félix Angulo Rasco

p. 23

Propuestas hacia una Educación Inclusiva: organización del aula, metodologías y estrategias

Rocío Jazmín Ávila Sánchez y Amelia Castillo Morán

p. 46

La importancia de la inclusión del género en las escuelas

Lucy Mar Bolaños Muñoz

p. 69

Diseño curricular para la educación inclusiva

M^a Antonia Casanova

p. 90

Construir la Educación Inclusiva en el siglo XXI: modernizaciones, debates y tensiones sin reconocer

Aldo Ocampo González

p. 109

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Gerardo Echeita Sarrionandia

p. 168

La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos

Eleonor Faur y Mónica Gogna

p. 195

Rostros de la inclusión en prácticas docentes situadas en entornos vulnerables

Ma. Bertha Fortoul Ollivier y Ma. Cecilia Fierro Evans

p. 228

Trascendiendo los caminos de la Educación inclusiva hacia Inclusión educativa

Lina Esmeralda Flórez Perdomo

p. 264

Las tramas de las violencia(s), en las escuelas. Intervenciones en escenarios socio-educativos complejos

Andrea Kaplan

p. 285

"La inclusión educativa en la formación docente"

Martín Legarralde

p. 305

Educación inclusiva, escuelas democráticas

Miguel López Medero

p.320

La inclusión en el multiculturalismo y la migración

M^a Ángeles Llorente Cortes

p. 377

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Dr. Joan J. Muntaner Guasp

p. 400

La investigación en el ámbito de la educación inclusiva

José Antonio Torres González

p.431

Biodata de quienes escribieron en este libro

p. 473

Diseño curricular para la educación inclusiva

M^a Antonia Casanova
Universidad Camilo José Cela (Madrid)

Conceptos previos

Quiero comenzar con una afirmación categórica, que sustenta todo el planteamiento de este texto: la educación inclusiva es el único modelo educativo válido en una sociedad democrática, porque es el que garantiza el conocimiento mutuo entre las personas que deben convivir en la diversidad, dentro de una sociedad intercultural y variada. Si las personas diferentes deben conocerse, respetarse, valorarse y enriquecerse mutuamente, la situación óptima se dará si se educan juntas, pues se eliminarán los prejuicios que proceden del desconocimiento, que suele ser la causa mayor de la violencia, de la desconfianza y, por lo tanto, de las circunstancias negativas que empobrecen nuestra sociedad.

Entiendo por educación inclusiva la oferta de escolarización en la que todos los niños y niñas se educan en una misma escuela. Esta escuela, como centro esencial del sistema educativo, deberá contar con autonomía suficiente (sobre todo pedagógica y organizativa) para adecuar el diseño curricular y la organización (agrupamientos, recursos, espacios, asignación de profesorado a los grupos, etc.) tanto a su contexto territorial como a la población que atiende. De este modo, podrá adaptar el sistema al alumnado y no obligar -como ocurre casi siempre- a que sea el alumno el que se adapte a un rígido sistema, que puede dejar excluidos a muchos niños y jóvenes de la formación de calidad a la que tienen derecho.

Si estas premisas no se contemplan, es decir, si no somos capaces de personalizar la educación a través de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las excelentes ideas que suelen aparecer en las leyes de educación se quedarán en una declaración de buenas intenciones sin repercusión alguna en las aulas, en los cambios e innovaciones que deben producirse para que la educación inclusiva y de calidad sea un hecho cierto para todas las jóvenes generaciones. Ellas serán las responsables de transformar la sociedad, convirtiéndola en un entorno cohesionado y sostenible, con igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos y, en definitiva, tan inclusiva como lo haya sido la escuela.

Confirmando estas primeras ideas sobre la importancia del diseño curricular, el *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva* (UNESCO, 2004: 103), afirma que este debe reunir unos requisitos imprescindibles para funcionar como tal:

- El currículum debe estructurarse y enseñarse de forma que todos los estudiantes puedan acceder a él.
- El currículum debe basarse en un modelo de aprendizaje que, de por sí, sea inclusivo. Debe ajustarse a diversos estilos de aprendizaje y enfatizar las competencias y conocimiento que sean relevantes para los estudiantes.
- El currículum ha de ser suficientemente flexible para responder a las necesidades de ciertos estudiantes, comunidades y grupos religiosos, lingüísticos y étnicos u otros grupos específicos. Por lo tanto no debe prescribirse de manera *rígida* desde un nivel central o nacional.
- El currículum debe tener niveles básicos a los que puedan acceder estudiantes que presentan diferentes niveles de competencia. El progreso en relación con el currículo

debe administrarse y evaluarse de manera que todos los estudiantes experimenten éxitos.

- Los *currícula* más inclusivos exigen más de los maestros, por lo que necesitarán apoyo para implementarlos con efectividad".

Parece imprescindible, por lo tanto, que cada una de estas exigencias se cumpla para lograr un currículum accesible al conjunto de la población escolar, es decir, para disponer de un diseño universal, que extienda la accesibilidad más allá de las barreras arquitectónica y abarque igualmente el resto de barreras que muchos alumnos y alumnas encuentran a lo largo de sus estudios para aprender. En esta misma obra, se proponen para el diseño curricular dos objetivos principales (página 103):

1. Contemplar todo el conocimiento, competencias y valores que el país desea que sus niños, niñas y jóvenes adquieran.
2. Impartir una educación de calidad a los estudiantes, tanto en términos del nivel de participación que genera como de los resultados que se logran.

Pero, sobre todo (cita expresamente): "el currículum debe lograr estos objetivos con todos los estudiantes por igual. Por tanto debe ser riguroso, pero también suficientemente flexible para responder a estudiantes con características muy diversas".

Concepto y características del currículum

Etimológicamente, el término currículum procede del latín, con el significado literal de "carrera" o "lugar donde se corre", aplicándose también con el sentido de "ejercicio" cuando se

habla de *curricula mentis* (ejercicios de la inteligencia) o de trayectoria vital cuando se alude al *currículum vitae* ("relación de los títulos, honores, cargos, trabajos realizados, datos biográficos, etc., que califican a una persona": RAE, 2001: 719). Desde esta misma perspectiva, el *Diccionario de la Lengua Española* (2001, 719) define el currículum como plan de estudios o conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades, incluyendo tanto una visión academicista tradicional como un enfoque tímidamente más amplio, citando que también se integran otras actividades en orden al desarrollo de las capacidades personales. En los casos mencionados, el currículum suele implicar una trayectoria que la persona recorre para ejercitarse, desarrollarse y llegar a unas metas pretendidas. Todo lo conseguido se reflejaría, igualmente, en el *currículum*, por lo que el camino y la meta se consideran incorporados al significado etimológico de la palabra.

Desde el punto de vista educativo, no se ha incorporado esta denominación a nuestro contexto bibliográfico hasta la segunda mitad del siglo XX y su uso no se ha extendido hasta las décadas de los ochenta y noventa. Hasta entonces se encuentran las denominaciones de programa, programación, plan de estudios..., como términos equiparables utilizados, para referirse a la ordenación de los aprendizajes en el sistema educativo. Tanto el concepto como la denominación se aplican y se extienden cuando se modifica el sentido de contenido en el aprendizaje. El alumno durante los años de escolaridad no solo aprende los conocimientos que se le enseñan, sino que le llegan también modelos de vida, experiencias, procedimientos o técnicas de trabajo, actitudes y valores que, hasta ese momento, no se recogían en los programas propuestos. Si en la escuela el alumno aprende *más* de lo que se pretendía enseñar (lo que se ha denominado "currículum oculto": Torres, 1998), actualmente se llega a

concebir el contenido como todo lo que se puede aprender y, por lo tanto, todo lo que se puede enseñar y, de hecho, se está enseñando aunque sea de modo inconsciente y no planificado. Asumir el conjunto de experiencias que oferta la escuela a su alumnado y a la sociedad como contenido educativo hace variar la palabra "programa" por la de currículum, para favorecer una nueva visión y función del sistema educativo, más holística, más real, más de acuerdo, en definitiva, con lo que ocurre (o debe ocurrir, en cualquier caso) dentro de la escuela.

En definitiva, cabe conceptualizar el diseño curricular inclusivo como "el planteamiento teórico-práctico de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que la sociedad y las instituciones educativas deben ofrecer al alumnado para conseguir, mediante su adecuada formación y con la colaboración de la comunidad, un entorno comprensivo y abierto en el que la democracia y la igualdad de oportunidades constituyan una realidad efectiva para el conjunto de los ciudadanos, favoreciendo que todos se incorporen y participen activamente en la sociedad que les toque vivir" (Casanova, 2006).

Aunque no nos detengamos en el comentario de las características que citaré a continuación, sí quiero dejar constancia de que todo diseño curricular debe contar con unos requisitos imprescindibles para que pueda implementarse con rigor y seriedad, garantizando la calidad del aprendizaje que se pretende para el alumnado. Estas características serán:

- a) Planificación y sistematicidad
- b) Coherencia
- c) Selección y provisionalidad
- d) Democracia

- e) Funcionalidad
- f) Comprensividad y diversificación
- g) Interdisciplinariedad
- h) Interculturalidad
- i) Ecología

No quiero terminar este apartado sin recordar que cuando nos referimos a diseño curricular estamos hablando de cada uno de los elementos que lo integran; es decir: competencias, propósitos, contenidos, metodología (métodos, actividades, recursos didácticos) y evaluación. Por ello, todo lo que aparezca a continuación relacionado con el diseño curricular, afecta directamente al planteamiento de todos y cada uno de estos componentes.

El diseño universal para el aprendizaje

La Convención de la ONU para las personas con discapacidad (diciembre de 2006), dedica su artículo 2 a definir algunos términos realmente importantes para consensuar su sentido y su contenido cuando, en cualquier contexto, nos refiramos a ellos. Entre estos conceptos, aparece el de "diseño universal", entendido como "el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El "diseño universal" no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten". Otro concepto que me interesa destacar es el de "ajustes razonables", definido como "las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas

que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales". No cabe la menor duda de que el derecho a la educación es uno de los derechos humanos fundamentales reconocidos universalmente, lo que nos obliga a llevar a cabo ese diseño universal, en nuestro caso para el aprendizaje, y todos los ajustes razonables que sean necesarios y que resulte posible realizar sin grandes esfuerzos ni dificultades, siempre que exista el convencimiento y el compromiso exigible a los profesionales de la educación y, en una sociedad democrática, a todo el conjunto social. Aunque el documento que comentamos, la Convención de la ONU "para las personas con discapacidad" se dirige, fundamentalmente, a estas personas, hay que afirmar que sus medidas son aplicables para todas las personas, pues hay circunstancias en la vida en las que cualquiera puede estar sujeto a necesidades transitorias que precisen de estos diseños y ajustes; por otra parte, los que se refieren al aprendizaje, en nuestro caso, son funcionales y útiles para todo el alumnado, no solo para el que presenta alguna discapacidad, pues el conjunto de alumnos y alumnas siempre presentan diferencias singulares.

Hay que reconocer que todos somos diferentes por distintas peculiaridades, y también cada alumno y cada alumna que se educa:

- a) Generales: estilos cognitivos, ritmo de aprendizaje, inteligencias múltiples, motivaciones e intereses, sexo/género...
- b) Por capacidad: alta capacidad intelectual, talento, discapacidad intelectual, sensorial o motora, trastornos generalizados del desarrollo...

- c) Por razones sociales: itinerancia/migración, entornos aislados o rurales, minorías étnicas o culturales, contextos desfavorecidos, entornos familiares desestructurados, desconocimiento de la lengua vehicular del sistema...
- d) Por historia personal: hospitalización, convalecencia, enfermedad crónica, desescolarización prolongada...

Por unos u otros motivos se hace imprescindible el planteamiento inclusivo de la educación: para personalizarla en el mayor grado posible y lograr el aprendizaje del conjunto de la población. No hay que "etiquetar" a nadie, sino conocer con profundidad a cada alumno o alumna para alcanzar una buena comunicación y, en consecuencia, la educación de la calidad que exige la actual sociedad.

Amplío, a continuación, los denominados principios generales del diseño universal formulados por The Center for Universal Design, North Carolina State University¹⁸, detallando en cada uno algunas de sus características:

Principio uno. Uso equitativo: el diseño es útil para personas con diversas capacidades, por lo que:

- a) Proporciona las mismas formas de uso para todos: idénticas o equivalentes.
- b) Evita la segregación o estigmatización.
- c) Todos los usuarios cuentan con iguales garantías de privacidad y seguridad.
- d) El diseño resulta agradable para todos.

¹⁸ Compilación realizada por: Bettye Rose Connell, Mike Jones, Ron Mace, Jim Mueller, Abir Mullick, Elaine Ostroff, Jon Stanford, Ed Steinfeld, Molly Store y Gregg Vanderheiden.

Principio dos. Uso flexible: el diseño se puede acomodar a un amplio rango de preferencias y habilidades individuales.

- a) Ofrece diferentes opciones en sus formas de uso.
- b) Sirve para diestros y zurdos.
- c) Facilita precisión y exactitud al usuario.
- d) Se adapta al ritmo del usuario.

Principio tres. Uso simple e intuitivo: El diseño es fácil de entender, sin importar la experiencia, conocimientos, habilidades del lenguaje o nivel de concentración del usuario.

- a) Elimina complejidades innecesarias.
- b) Resulta consistente con la intuición y las expectativas del usuario.
- c) Se acomoda a rangos amplios de grados en alfabetización y conocimientos del lenguaje.
- d) Ordena la información de acuerdo con su importancia.
- e) Proporciona información y retroalimentación eficaces durante y después de la tarea.

Principio cuatro. Información perceptible: El diseño transmite la información necesaria de manera efectiva para el usuario, sin importar las condiciones del ambiente o las capacidades sensoriales del usuario.

- a) Utiliza diferentes medios (pictóricos, verbales, táctiles) para la presentación redundante de la información esencial.
- b) Optimiza la legibilidad de la información esencial.
- c) Diferencia elementos de modo que pueden ser descritos por sí solos (por ejemplo, que las instrucciones sean fáciles de entender).
- d) Proporciona compatibilidad con varias técnicas o dispositivos utilizados por personas con limitaciones sensoriales.

Principio cinco. Tolerancia al error: el diseño minimiza riesgos y consecuencias negativas de acciones involuntarias o accidentales.

- a) Ordena los elementos para minimizar el peligro y los errores: los elementos más usados son más accesibles; los elementos peligrosos, se eliminan, se aíslan o se cubren.
- b) Advierte de los peligros y errores.
- c) Proporciona características para controlar los fallos.
- d) Descarta acciones inconscientes en tareas que requieren concentración.

Principio seis. Mínimo esfuerzo físico: el diseño puede ser usado cómoda y eficientemente minimizando la fatiga.

- a) Permite al usuario mantener una posición neutral de su cuerpo.
- b) Usa fuerzas de operación razonables.

- c) Minimiza las acciones repetitivas.
- d) Minimiza el esfuerzo físico constante.

Principio siete. Tamaño adecuado de aproximación y uso: proporciona un tamaño y espacio adecuados para el acercamiento, alcance, manipulación y uso, con independencia del tamaño corporal, postura o movilidad del usuario.

- a) Proporciona una línea clara de visibilidad hacia los elementos importantes para todos los usuarios, de pie o sentados.
- b) Proporciona una forma cómoda de alcanzar todos los componentes para todos los usuarios, de pie o sentados.
- c) Acomoda variantes en el tamaño de la mano y asimiento.
- d) Proporciona espacios adecuados para el uso de aparatos de asistencia personal o personal de ayuda.

Los autores y compiladores de estos principios (1997), advierten sobre la necesidad de añadir a los mismos consideraciones relacionadas con la economía, ingeniería, cultura, género y aspectos ambientales en los procesos de diseño, ya que los descritos son de carácter universal con objeto de satisfacer las necesidades de la mayor cantidad de usuarios, mientras que los diseños contextualizados deben incorporar las peculiaridades del entorno a estas características generales.

Como se comprueba, son siete los principios del diseño universal, con veintinueve características que los explican para su mejor comprensión, desarrollo y aplicación. El implementar estos principios en las tareas de aprendizaje supone adaptarlos y

ampliarlos a las peculiaridades que aparecen en los procesos del centro y del aula y a la totalidad del alumnado.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)¹⁹, plantea, por su parte, tres principios con objeto de que el currículum resulte accesible al mayor número de personas y no discapacitante (por inflexible) para conseguir el aprendizaje por parte de toda la población que debe adquirir competencias para la vida a través del mismo. El CAST (Centro para la Tecnología Especial Aplicada) comenzó su trabajo hace más de veinticinco años, partiendo del concepto de diseño universal aplicado en la arquitectura y en el desarrollo de productos, promovido por Ron Mace, de la Universidad de Carolina del Norte, en los años 80, trasladando los principios apropiados y facilitadores que surtieran los efectos deseados para el ámbito educativo, especialmente para lograr la inclusión en las aulas y en el aprendizaje. Para este Centro, el currículum resultará "discapacitante" cuando lo sea su selección de contenidos (lo que enseña), su modo de enseñarlo (cómo se enseña) e inadecuado para las personas a las que se dirige (a quién se enseña y quién debe aprender). La Guía para su aplicación, compilada por David H. Rose y Jenna Wasson, ofrece alternativas variadas para la implementación de los principios en que se basa este Diseño; a continuación expongo una mera enumeración, con alguna explicación breve, adaptando el texto del DUA y la Guía para la aplicación del mismo.

Los tres principios en los que se basa la posibilidad de aprendizaje universal, mediante un diseño accesible, son:

¹⁹ CAST (2008): *Universal design for learning* guidelines version 1.0. Autor: Wakefield, MA. Versión española en la UAM (2008): <http://UDLguidelines.wordpress.com>

Principio I: Proporcionar múltiples medios de representación

Los alumnos perciben y comprenden la información que se les presenta de diferentes modos. Los que presentan algún déficit sensorial, dificultad de aprendizaje o diversidad cultural o de idioma, necesitarán medios distintos para acceder a los contenidos de aprendizaje, bien sean visuales, auditivos, etc. Lo interesante, en este principio, es ofertar amplitud de caminos que faciliten la accesibilidad curricular.

Para aplicar este principio, se detallan tres pautas en las que se desglosa y se ejemplifica con diferentes modelos de actuación:

Pauta 1: Proporcionar opciones de percepción

Pauta 2: Proporcionar opciones para el lenguaje y los símbolos

Pauta 3: Proporcionar opciones para la comprensión

Principio II: Proporcionar múltiples medios de acción y de expresión

Difiere también la forma de expresarse de los estudiantes, en función de sus características particulares. Una discapacidad motora, un déficit de atención y/o hiperactividad o un idioma diferente, obliga a modalidades de expresión muy distintas, de manera que su dominio competencial será demostrado en formas diversas. La expresión verbal (oral o escrita), la icónica, la gestual, etc., deberán considerarse como válidas en la implementación curricular.

Para aplicar este principio, se detallan tres pautas en las que se desglosa y se ejemplifica con diferentes modelos de actuación:

Pauta 4: Proporcionar opciones para la acción física

Pauta 5: Proporcionar opciones de habilidades expresivas y de fluidez

Pauta 6: Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas

Principio III: Proporcionar múltiples medios de motivación y compromiso

Lograr la motivación de los estudiantes, su compromiso con el propio aprendizaje, también requerirá de vías diversificadas de acceso. Unos se atemorizan ante la novedad y la innovación, mientras que a otros les resultará atractivo el cambio. Estas variantes deben tomarse en cuenta en los planteamientos curriculares, de cara a su universalidad.

Para aplicar este principio, se detallan tres pautas en las que se desglosa y se ejemplifica con diferentes modelos de actuación:

Pauta 7: Favorecer opciones para conseguir el interés

Pauta 8: Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia

Pauta 9: Proporcionar opciones para la autorregulación

Es importante considerar cuidadosamente todos estos principios, de manera que la aplicación específica y concreta del currículo, en cada centro docente y en cada grupo de alumnos, facilite su acceso al aprendizaje y no resulte motivo de

discapacidad para aprender. Constituye un buen punto de partida para la educación inclusiva.

Algunas reflexiones finales

Para la aplicación de estos principios, resulta fundamental la diversificación metodológica en el aula y la implementación de un modelo evaluativo continuo y de carácter formativo, es decir, que contribuya al perfeccionamiento tanto de los procesos de enseñanza como del aprendizaje progresivo del alumnado. No será posible disponer de un currículum accesible a todos si no se flexibilizan estos dos elementos curriculares. Al fin, los docentes siempre hemos tenido (y tenemos) autonomía de trabajo dentro del aula, especialmente en lo que se refiere a metodología y a evaluación. Cada uno enseña en función de sus saberes, de sus competencias, de su experiencia..., y de las características de sus alumnos y alumnas. Igualmente, hay que comprender, de una vez por todas, que evaluar no es igual a examinar, sino que la evaluación constituye un proceso continuado de obtención de datos acerca de cómo aprende el alumno, de manera que, en el momento preciso, puedan tomarse medidas adecuadas para superar las dificultades que se presenten y reforzar las áreas de dominio que ya se posean. Hay que valorar lo que se hace cada día en el aula, elevar las expectativas sobre nuestros alumnos y conseguir su mejor aprendizaje.

Esto es algo que se puede hacer desde este mismo momento, sin necesidad de grandes reformas administrativas, pero sí con pequeñas innovaciones diarias que apoyen la atención a la diversidad en las aulas.

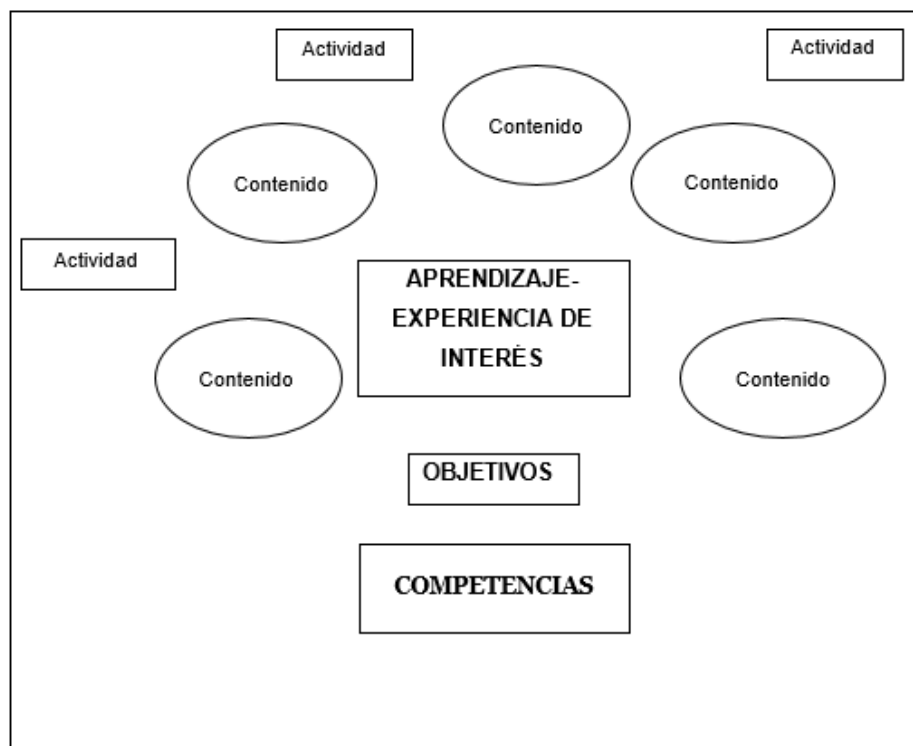
Quiero recomendar especialmente -por el buen funcionamiento que está teniendo en el sistema educativo español- la

implementación del aprendizaje basado en proyectos de trabajo, de manera que se maneje un currículum integrado, a pesar de que lo tengamos desagregado en materias, áreas o campos de formación. Se trata de que los estudiantes propongan un proyecto, repartan las tareas en su pequeño grupo, se responsabilicen de ellas, vayan evaluando cómo trabajan a diario, presenten resultados al conjunto del grupo..., independientemente del campo que se esté abordando. No importa. Lo que importa es que cada uno aporte sus talentos y capacidades al grupo, todos se interesen en lo que hacen y, al fin, aprendan, que es de lo que se trata. Y que aprendan todos, no unos pocos que, a lo mejor, ni necesitarían la escuela para hacerlo. En la figura 1 presento el esquema de un desarrollo curricular integrado, que responde bien a la propuesta de los proyectos comentados.

No hay que olvidar (asumiendo las palabras del poeta León Felipe) el principio de la actuación educativa con carácter inclusivo:

“Voy con las riendas tensas
y refrenando el vuelo
porque no es lo que importa llegar solo ni pronto
sino llegar con todos y a tiempo”.

Figura 1: Trabajo en un diseño curricular integrado



(Adaptado de Beane, 2005: 32)

Referencias

Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales (2009). *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*. Odense (Dinamarca). www.european-agency.org

Beane, J.A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata-MEC.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.

Cabra de Luna, M.A. y Casanova, M.A. (coords.) (2009). *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE. www.fundaciononce.org

Casanova, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.; 9ª edición: 2007.

Casanova, M.A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla; 2ª edición: 2009.

Casanova, M.A. (2007) (dir.). *Atención educativa al alumnado enfermo en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación. www.madrid.org

Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

Casanova, M.A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.

Casanova, M.A. y Rodríguez, H. (coords.) (2009). *La educación inclusiva, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.

Dirección General de Educación y Cultura (2003). *Las competencias clave*. Bruselas: Comisión Europea/Eurydice; www.eurydice.org

Jones, N. y Southgate, T. (coords.) (1995). *Organización y función directiva en centros de integración*. Madrid: La Muralla; 2ª edición: 2001.

Real Academia Española (RAE) (edición de 2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Reyzábal, M.V. (2002) (coord.). *Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales*. Madrid: Consejería de Educación. www.madrid.org

Stainback, S. y W. (1999) *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2004. Edición:

Rosa Blanco. www.unesdoc.org