

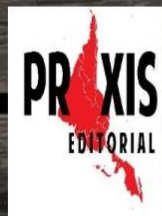
Voces de la Inclusión

*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

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Gerardo Echeita Sarrionandia

Introducción

Antes de abordar la cuestión que se me ha pedido analizar en este texto parece necesario, por mi parte al menos, hacer explícito lo que podríamos llamar una cierta "definición" del asunto; esto es, ¿"de que hablamos cuando hablamos de educación inclusiva?", porque de lo contrario sería difícil contestar a las cuestiones relacionadas con su evaluación y calidad.

Eso es, entonces, lo que pretendo hacer en un primer momento, a sabiendas de que es posible que otros colegas en este mismo libro tengan una *perspectiva*, seguramente, distinta a la mía, diversidad que no necesariamente es negativa, pero que no conviene obviar y que procede examinar y debatir con rigor.

Ello es necesario en aras a evitar que al final, no solo no sepamos de qué estamos hablando (y que cualquier realidad educativa pueda presentarse como inclusiva), sino lo que es más importante, que la dispersión de enfoques, políticas y parciales asociados a cada uno de estas *perspectivas* o formas de entender la educación inclusiva, contribuya al debilitamiento de los esfuerzos necesarios para facilitar la profunda transformación que necesitan nuestras escuelas (y por lo tanto, nuestros sistemas educativos), para poder aproximarse a esa escuela "extraordinaria", como le gusta decir al profesor Slee (2011), capaz de responder con equidad a la diversidad del alumnado y con ello contribuir al desarrollo de una sociedad con mayor justicia social.

Un *marco de referencia* claro sobre lo que entendemos por educación inclusiva (Echeita y Ainscow, 2011), nos permitirá,

entonces, valorar las políticas generales de un país una región con relación al mismo y, con ello, poder emitir un juicio de valor - evaluar su calidad-, en tanto sea mayor o menor el grado de ajuste al mismo. Es así como voy a interpretar, en un primer sentido, el mandato de tratar en mi texto "la evaluación" de la educación inclusiva.

Pero, como apuntaré más adelante, si bien hablamos de un asunto que afecta transversalmente a todos y cada uno de los elementos que configuran un sistema educativo, en penúltimo lugar, la educación inclusiva tiene que encarnarse en las *culturas* y las *políticas* de un centro escolar y, en último término, tiene que concretarse en lo que acontece en las aulas, en las *prácticas* que maestros y maestras, profesoras y profesores, implementen en el día a día de su quehacer docente.

En este contexto necesitamos estrategias y *herramientas conceptuales* que ayuden a los equipos docentes a revisar (y, por lo tanto, a "evaluar"), sus proyectos educativos con vistas a intentar reorientarlos hacia horizontes de mayor equidad. Para esta labor creo que es de enorme utilidad el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2015), que precisamente en español se ha traducido como *Guía para la Educación Inclusiva* (Both, Simón, Echeita, Sandoval y Muñoz, 2015). En este sentido dedicaré la segunda parte de mi texto - bien es cierto que de modo muy sintético-, a poner a los docentes que lo lean sobre la pista de un material que, si no lo conocen, puede ayudarles a dar pasos firmes para avanzar hacia una educación inclusiva de calidad. Para los que ya lo conocen, recordarles que la tercera edición incorpora nuevos contenidos. Por ejemplo, algunas reflexiones en torno al objetivo de un *Curriculum para todos* que no estaban en las anteriores ediciones y otras que refuerza el sentido y papel que tienen los *valores* en todo este proceso.

Ahora bien, en último término la bondad de este instrumento no está en la *Guía* en sí, sino en *el uso* que de esta se quiera y se

pueda hacer. En este sentido, esta también puede resultar inútil si, en su caso, en los centros escolares de esos mismos docentes, no existen o son muy precarias algunas *condiciones* básicas referidas a su funcionamiento, organización y liderazgo que permiten , precisamente, iniciar, desarrollar y sostener en el tiempo los procesos de innovación y mejora escolar que la educación inclusiva demanda por naturaleza.

En resumen, tan importante para conseguir una educación inclusiva de calidad es no solo tener clara *la meta* - lo que perseguimos (de ahí la primera parte de mi texto)-, sino también, revisar *dónde estamos* respecto a ella en cada centro escolar (segunda parte del texto), como, al mismo tiempo, evaluar la calidad de las *condiciones* escolares que facilitan el viaje hacia ella (tercera y última parte).

Educación inclusiva. Una aspiración poliédrica

Una de las últimas veces que tecleé "*inclusive education*" (educación inclusiva) en Google, me encontré en breves segundos con más de cincuenta millones de referencias, y cerca de un millón al escribirlo en español, lo que podría hacer pensar que debería estar claro de qué hablamos cuando nos referimos a la educación inclusiva y, por ello, que podría ser sencillo encontrar una definición más o menos consensuada de la misma. Sin embargo, nada más lejos de la realidad. Si realizamos una revisión formal de la literatura sobre el tema nos encontramos con una gran variedad de interpretaciones sobre lo que significa e implica este constructo, lo que lo convierte en un concepto elusivo y controvertido. De hecho, es precisamente esta situación de cierta indefinición de la que se derivan, en parte, algunas de las *restricciones y estancamientos* de distinto tipo que hoy se observan en el contexto internacional

en lo tocante al desarrollo de la educación inclusiva. (Florian 2014; Slee, 2011; Winter y O'Raw 2010).

A este respecto existe, por ejemplo, una tensión evidente entre quienes, por una parte, enfatizan la idea de hablar de la educación inclusiva como una perspectiva global que nos conecta directamente con el proyecto político y social que queremos para nuestras sociedades (Slee, 2011) y que, en consecuencia, abarca a todo el alumnado. Están, por otro lado, los que se aferran y preocupan legítimamente por los grupos más minoritarios, en mayor riesgo de exclusión o marginación (por ejemplo, los niños y jóvenes con discapacidad, las minorías étnicas, o los jóvenes LGTB), no vaya a ser que, nuevamente, queden relegados del cambio escolar y social que, por justicia, les corresponde si se quieren dejar atrás años de discriminación y trato injusto.

En todo caso, lo preocupante de esta situación (¿qué es o deja de ser la educación inclusiva?), es que pueda convertirse en un debate un tanto nominalista que reste energía y determinación para el cambio, y que dé argumentos y alas a los defensores del *statu quo* para que nada se modifique, sean éstos los que quieren un sistema educativo elitista y clasista o sean los defensores de las distintas modalidades específicas ("educación especial", "educación compensatoria" "educación indígena", etc.) que, hasta la fecha, se siguen existiendo y cuyo mantenimiento no siempre contribuye al meta de un sistema de mayor equidad para todos .

En todo caso, mi interés por compartir una "definición" más o menos comprensiva, reside en su utilidad para ayudarnos a la hora de *ponernos en marcha* para iniciar y sostener algunos de los cambios necesarios que todos los sistemas educativos precisan para mejorar su equidad. Como siempre ha dicho el profesor Mel Ainscow "lo que se puede medir y evaluar se puede conseguir". En este sentido, la "definición" que aporte

más adelante, propuesta precisamente por Ainscow, Booth y Dyson (2006) y promovida y difundida ampliamente por la UNESCO (2005), tiene precisamente la bondad de permitir "evaluar" el estado de la cuestión y determinar dónde deben focalizarse los esfuerzos de reforma, mejora e innovación que precisan tanto los sistemas, como los centros escolares y los profesores en sus respectivas aulas.

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, re-presenta 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 los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que el profesorado y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (UNESCO, 2005, p. 15., los énfasis son nuestros)

La forma de entenderla por parte de Ainscow et al. (2006), recoge y ordena lo esencial de este enfoque. En síntesis estos autores se refieren a la educación inclusiva como un *proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover un equilibrio justo entre la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso.*

Analicemos los elementos centrales de esta "*definición o marco referencial*". Quiero resaltar que en ocasiones me referiré sintéticamente a la *educación inclusiva*, simplemente como "inclusión" lo que, por otra parte, facilita su comparación con los procesos de "exclusión" (UNESCO, 2012), con los que está en permanente tensión dialéctica:

- La inclusión es un *principio educativo* general vinculado al reconocimiento y valoración de la diversidad humana (Echeita, 2013; 2014), que precisa, en consecuencia, de la articulación de todos y cada uno de los elementos de un sistema educativo, razón por la cual debe verse como un asunto sistémico y *no marginal* dentro de los mismos.
- La inclusión no es un hecho puntual o *un nivel* que se puede dar por conseguido en un momento determinado. Es un *proceso* sin fin, asociado a la tarea de implementar y sostener reformas, mejoras e innovaciones que permitan responder más positivamente a la diversidad del alumnado, tanto en la escuela y en las aulas como en la comunidad.
- La inclusión busca maximizar la *presencia*, la *participación* y el *aprendizaje/ rendimiento* de todos los estudiantes: con *presencia* se hace referencia al lugar dónde son escolarizados y educados los niños. La educación inclusiva se entiende muchas veces de forma restrictiva solo como un asunto de localización, del tipo de centros o de aulas (que si ordinarias, que si especiales,...). Pero si bien esta es una condición necesaria, claramente no es suficiente. Para poder hablar de educación inclusiva, es imprescindible hablar también de *participación* y de *aprendizaje/rendimiento*. El término *participación* se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela y la preocupación por su bienestar personal y social. Pero la idea de *participación* también hace referencia a la participación activa de todos los alumnos en la vida de la escuela, lo

que implica ser reconocidos, valorados y aceptados como miembros de la comunidad, considerando a todos ellos necesarios para la misma (Puig et al, 2012). Por último, el *aprendizaje* hace mención a la función de asegurar "el conocimiento" (Puig et al., 2012) que la educación escolar debe garantizar a todo el alumnado, en los términos de las "competencias básicas e imprescindibles" para su futura inclusión social y laboral (Marchesi y Martín, 2015) y sin olvidar que sin "reconocimiento no hay conocimiento". Lo vinculamos al *rendimiento* para recordar la importancia de la progresión y mejora de tales *aprendizajes* a lo largo de la escolarización. Todo ello implica asumir que la finalidad última de la acción educativa que se lleva a cabo con cada alumno está contribuyendo a garantizar su calidad de vida actual y futura.

- Una tarea central de este proceso, es la de analizar lo que Ainscow et al. (2006) reconocen como distintas *barreras* que limitan el avance hacia una educación más inclusiva. Para remover estas *barreras* es necesario emprender y sostener, con ciertas garantías (vinculadas muy especialmente a las *condiciones escolares* que luego analizaremos), procesos de mejora e innovación escolar. Este concepto dialecto, "barreras <> facilitadores", ampliamente desarrollado y divulgado en su bien conocido *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2015), es nuclear en la perspectiva que estamos compartiendo pues, son las *barreras* las que impiden el ejercicio efectivo de los *derechos*, en este caso, a una educación inclusiva. Genéricamente, debemos entender como barreras y facilitadores, las concepciones y actitudes que los actores en el escenario educativo tienen respecto a este proceso y que se concretan y se encarnan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y

aplican los agentes educativos en relación a cómo entender y responder a la diversidad del alumnado (Echeita, Simón, López y Urbina, 2014). Son estas *barreras* las que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos, generan su exclusión, sea en forma de discriminación, de marginación o fracaso escolar. Para detectar dónde se encuentran estas *barreras* y *facilitadores* debemos huir de impresiones u opiniones no fundamentadas. Es imprescindible recoger evidencias que permitan identificar dónde y cómo emergen unas y otras en los diferentes elementos que conforman la vida de una escuela, esto es, en las *culturas* y las *políticas* de los centros escolares y, finalmente, las *prácticas* de sus aulas.

- La educación inclusiva es una aspiración que abarca a la diversidad de estudiantes que aprenden, esto es a *todo el alumnado*. Pero al mismo tiempo, es un principio básico de justicia distributiva, que pone un énfasis particular (como no podría ser de otra forma), en aquellos grupos de alumnos o alumnas que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión, o fracaso escolar. Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse que aquellos que se encuentren en mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad (debidas a ingresos económicos, género, pertenencia étnica, discapacidad, idioma u otros factores de potencial desventaja), estén en nuestro foco de atención (sin perder de vista al resto de alumnos), para que, siempre que sea necesario, se adopten medidas que permitan asegurar una articulación justa de su presencia, participación y aprendizaje en las escuelas comunes u ordinarias.

Considero que esta "definición" tiene la enorme ventaja de que nos permite reconocer y "evaluar", en cierto sentido, dónde

está cada país, cada comunidad educativa y cada profesor en relación con los conceptos clave que van a determinar, según el caso, sus políticas o propuestas de acción y sus prácticas. Algunas simples preguntas asociadas al análisis crítico de estas dimensiones pueden generar muchas evidencias sobre las que empezar a trabajar. Por ejemplo: ¿Los sistemas de evaluación de rendimientos y de procesos educativos están dispuestos de modo que supervisen la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos?; ¿Las autoridades de todos los niveles expresan aspiraciones políticas consistentes para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas?; ¿Las ofertas especializadas, como por ejemplo las escuelas y unidades de educación especial, tienen un rol central en la promoción de la educación inclusiva?; ¿Existe un compromiso para recoger con rigor la información cualitativa y estadística, que permita tomar decisiones sobre la marcha del proceso de inclusión, incorporando el punto de vista de los estudiantes vulnerables y sus familias?; ¿Las escuelas (¡su escuela!) tiene/n estrategias para estimular la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos pertenecientes a sus comunidades?

En definitiva, con esta definición tenemos un *marco de referencia* para el proceso (Echeita y Ainscow, 2011), algo así como un mapa del amplio territorio por el que debemos discurrir. Pero además de un *mapa* es muy oportuno disponer de una buena guía que facilite una exploración más detallada de ese ignoto territorio que estamos llamando "educación inclusiva".

Una buena guía para la educación inclusiva.

En el año 2002, bajo la denominación de "*Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*", se comenzó a difundir en español una de las traducciones y adaptación de la segunda edición del *index for inclusión* (Both y Ainscow, 2002), efectuada por el Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa (<http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/>), un equipo *ad hoc* formado por investigadores de varias universidades españolas con la participación de la oficina de UNESCO/OREAL. Desde su difusión y tanto en el contexto anglosajón donde se originó, como en muchos otros países del mundo (se ha traducido a treinta y siete idiomas), esta *Guía* (el *Index*) se ha revelado como una ayuda de gran utilidad para apoyar a los centros escolares a poner en marcha, desarrollar y sostener procesos de mejora e innovación encaminados a la tarea de hacer efectivo el derecho de todos los alumnos y alumnas, sin exclusiones, a una educación con mayores niveles de equidad. En el año 2011 el profesor Tony Booth asumió una revisión a fondo de la segunda edición del *Index* que dio lugar a una tercera edición, de nuevo traducida por el equipo del Consorcio para la Educación Inclusiva (Both y Ainscow, 2015), con la participación en esta ocasión para la edición y la difusión, de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM) <http://www.fuhem.es/libreria/publicacion.aspx?p=1007>

Como en el mismo texto se indica, el *Index*, es un conjunto de materiales de apoyo a la *auto-evaluación* de todos los aspectos de un centro escolar (su *cultura*, sus *políticas* y sus *prácticas*, incluyendo las actividades en el recreo y en las aulas), así como aspectos importantes en lo tocante a su relación con sus comunidades y el contexto en el que se encuentra. El objetivo principal del mismo es animar y facilitar que todo el personal, los

padres o tutores, así como los propios estudiantes (sean niños, adolescentes o jóvenes según el caso), contribuyan a la implementación de un *plan de mejora* explícito (desarrollo escolar), con una *orientación inclusiva* (esto es, con la perspectiva que hemos explicitado en la primera parte del texto).

El cambio en los centros escolares se transforma en una *mejora inclusiva* cuando está basado en valores *inclusivos* (Booth, 2006). Los valores son, en definitiva, guías y soportes fundamentales para la acción, al tiempo que se encarnan en ésta. Nos empujan hacia adelante, dándonos un sentido de dirección tanto como una meta o destino. La reflexión y evaluación sobre la relación entre los valores y lo que ocurre en el centro ha de hacerse en tres planos o *Dimensiones* fundamentales en la vida escolar de cualquier centro educativo, sea de educación infantil, primaria o secundaria: *las culturas escolares, las políticas y las prácticas*.

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, se evalúa 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.

En el *Index*, cada una de las *Dimensiones* anteriores se divide, a su vez, en dos *Secciones*. Las *Dimensiones* y las *Secciones* configuran un marco de evaluación y de planificación, según proceda; los distintos epígrafes o *Indicadores* en cada *Sección* ayudan a asegurar que las acciones de la planificación se apoyen mutuamente. En la Tabla 1, se muestra el marco de planificación/evaluación que configuran las distintas *Dimensiones* y *Secciones* del *Index*.

Tabla 1. Dimensiones y secciones del Index. Fuente Booth y Ainscow (2015)

DIMENSIÓN A. Creando culturas inclusivas
Sección A.1. Construyendo comunidad
Sección A.2. Estableciendo valores inclusivos
DIMENSIÓN B. Estableciendo políticas inclusivas
Sección B.1. Desarrollando un centro escolar para todos
Sección B.2. Organizando el apoyo a la diversidad
DIMENSIÓN C. Desarrollar prácticas inclusivas
Sección C.1. Construyendo un currículum para todos
Sección C2. Orquestando el aprendizaje

El conjunto de *Indicadores*, (véase el ejemplo de los indicadores de la Dimensión A, en la Tabla 2), junto con las aspiraciones de su propio centro, contribuyen y facilitan la tarea de darle forma a una revisión más detallada del mismo. Cada *Indicador* está vinculado a un conjunto abierto de *Preguntas* que definen su significado y mejoran la exploración, desencadenando, a su vez, la reflexión y el diálogo continuo, lo que posibilita el planteamiento de nuevas preguntas.

Tabla 2. Secciones de la Dimensión A, con sus correspondientes Indicadores. Fuente Booth y Ainscow (2015).

Dimensión A: creando culturas inclusivas.
A1: Construyendo comunidad
1. Todo el mundo es bienvenido.
2. El equipo educativo coopera.
3. Los estudiantes se ayudan mutuamente.
4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.
5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.
6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.
7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.
8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.
9. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.

10. El centro escolar y la localidad se apoyan entre sí.
11. El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar.

A2: Estableciendo valores inclusivos

1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.
2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.
3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.
4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.
5. Las expectativas son altas para todos los estudiantes.
6. Los estudiantes son valorados por igual.
7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.
8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.
9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.
10. El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.

Reflexionar, "hacerse preguntas" sobre el proceso y las consecuencias de llevar (o no) los valores inclusivos a las *Culturas*, las *Políticas* y las *Prácticas* educativas, es la quintaesencia del *Index*. Es muy importante legitimar las preguntas como una manera genuina de mejorar la propia práctica.

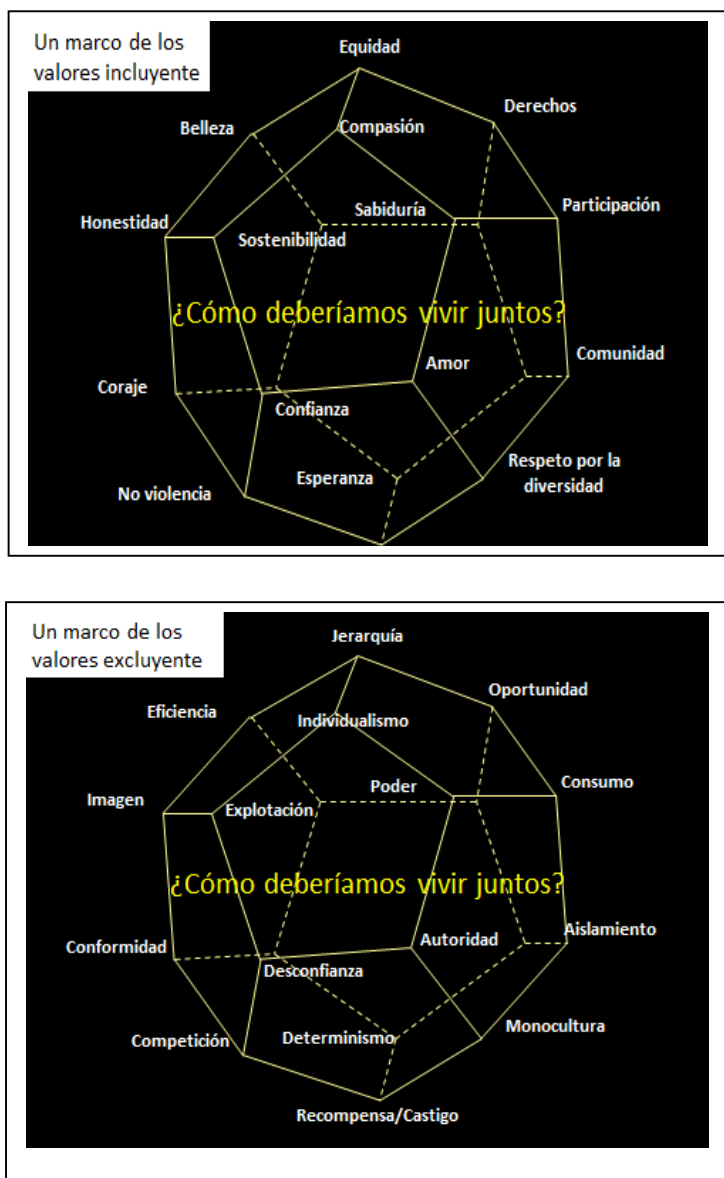
Este proceso ayuda, por otra parte, a identificar las *barreras* y/o *los facilitadores* que existen en el centro. En definitiva, este conjunto de materiales (incluidos los *Cuestionarios* que sintetizan los aspectos más nucleares de las distintas *Dimensiones* e *Indicadores*), proporcionan un potente medio para construir sobre lo que ya es conocido, facilitando una revisión más detallada de lo que está pasando y con el fin de producir y poner en práctica un plan de mejora inclusivo. Recuerden que

un plan de mejora inclusivo ocurre cuando está basado en valores inclusivos.

Esta tercera edición del *Index* incorpora, respecto a las anteriores, todo un epígrafe dedicado, precisamente, al análisis de los distintos valores que configuran el marco de referencia para iniciar y sostener el proceso hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas.

El marco de valores propuesto diferencia entre aquellos que hacen más hincapié en "las estructuras" (igualdad, derechos, participación, comunidad y sostenibilidad), de los que tienen que ver con "las relaciones entre las personas" (respeto a la diversidad, no-violencia, confianza, compasión, honestidad y valor). Un tercer grupo se vincula a la tarea de "alimentar el espíritu humano" (alegría, amor, esperanza/optimismo y belleza). En todo caso, todos estos valores están interrelacionados. En la Figura 1 se muestran cómo estos valores pueden considerarse como una constelación de significados interconectados y se muestra otra con sus opuestos, con la idea de hacernos pensar cómo sería una escuela y un mundo dominado por esos valores "excluyentes".

Figura 1. Comparando un marco de valores incluyente y otro excluyente.
Fuente Booth y Ainscow (2015)



Condiciones escolares que sostienen el proceso de mejora.

No está de más resaltar que, al final, los cambios más importantes que deben acometerse para avanzar hacia una educación más inclusiva tienen que hacerse en los centros ordinarios, bien sean escuelas infantiles, colegios de educación primaria o centros de educación secundaria. Aunque los centros o programas "especiales" (aulas de compensación educativa, grupos específicos, etc.), todavía puedan jugar, en un momento determinado, un papel en el proceso de avanzar hacia cotas de mayor inclusión, no conviene perder de vista en ningún momento que los retos fundamentales, y sus respectivas tensiones, los tienen planteados los centros ordinarios en su organización y funcionamiento habitual.

A este respecto los trabajos sobre cambio, eficacia y mejora escolar (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001; Hargreaves, Lieberman, Fullan y Hopkins, 2010; McLeskey, Waldron, Spooner, y Algozzine, 2014; Murillo, y Krichesky, 2015), - y que los autores de *La Guía para la Educación inclusiva* conocen bien y han tenido muy presentes-, han puesto claramente de manifiesto que ésta no se producirá al menos que se impacte positivamente sobre los tres niveles o dimensiones anteriormente referidos: las culturas, las políticas y las prácticas escolares.

En las escuelas inclusivas estos tres niveles de actividad se apoyan mutuamente a la hora de facilitar, iniciar y mantener las mejoras e innovaciones necesarias. Ahora bien, la investigación también ha puesto de manifiesto el papel que juegan una serie de "*condiciones escolares*" que intervienen a la hora de hacer factible, a la larga, el buen funcionamiento del centro y el logro de sus prioridades. Estas *condiciones escolares* tienen que ver con elementos de distinta índole y con formas

de trabajar que, en su conjunto, hacen a los profesores sentirse más capaces para realizar su trabajo.

En este sentido tan importante como tener claro "la meta" que se persigue (el desarrollo de una educación más inclusiva), es concentrar los objetivos de evaluación e intervención en crear y facilitar el desarrollo eficiente de estas condiciones. Veamos a qué nos estamos refiriendo.

Preguntas y reflexión conjunta

Acabamos de verlo al explicar el sentido del *Index*. Reflexionar, "hacerse preguntas" sobre el proceso y las consecuencias de llevar (o no) los valores inclusivos a la acción es la quintaesencia de la educación inclusiva. En efecto, parece más que probado que aquellos centros escolares que reconocen la importancia de los *procesos de reflexión* y supervisión o "cuestionamiento", de su propia práctica, encuentra más fácil sostener los esfuerzos de innovación vinculados a sus prioridades así como valorar hasta qué punto las iniciativas que se están llevando a cabo tienen una incidencia real sobre el alumnado.

Ahora bien, esta como en el resto de las condiciones que analizaré, precisan, por un lado, de la existencia de una "legalidad" que las soporte, así como de incentivos, tiempo y espacios adecuados para implementarlas. Me consta que muchos profesores y profesoras se ven en la necesidad de hacer, por ejemplo, dobles turnos a consecuencia de lo cual, no tienen o es enormemente escaso, tiempo material para reunirse con sus compañeras y compañeros. No achaquemos entonces las dificultades para incluir a determinados alumnos o alumnas a sus condiciones personales y peleemos para que pueda implementarse, en primer lugar, un tiempo adecuado para pensar sobre nuestros valores, sobre lo que hacemos y sobre las consecuencias para el conjunto del alumnado de los que hacemos en relación a nuestros valores declarados. Es cierto

también, que en otros contextos, como el europeo, a veces se dispone de ese tiempo y lo que ocurre es que se malgasta o infrautiliza. Digamos, entonces, aquello de "*a Dios rogando y con el mazo dando*".

Planificación

¿Dónde estamos, qué queremos hacer; quien hará que, como, cuando, donde y con qué apoyos y recursos? En todo proceso de mejora o innovación escolar las actividades de *planificación colaborativa* resultan esenciales. En este sentido la *planificación* resulta enriquecida cuando el profesorado trabaja sobre información que el mismo ha sabido recoger y analizar (ver punto anterior). Ahora bien, también hay que evitar el peligro de ver como algo fijo e inmutable los planes y las prioridades a las que estos responden; los planes deben ser flexibles, no rígidos. Por otra parte, y en lo posible, en los procesos de planificación se deberían implicar y participar cuantos más miembros de la comunidad educativa mejor.

Participación

Aunque se trata de una distinción obviamente arbitraria y a los efectos de intentar comprender mejor aquellos elementos que condicionan el funcionamiento eficaz de los centros con vistas a implementar planes sostenibles de mejora escolar, es útil diferenciar un nivel de trabajo que se sitúa a caballo entre los niveles de planificación y de la práctica cotidiana en el aula. Es el nivel en el que situamos, en primer lugar, las condiciones referidas a la capacidad de los centros para promover la *participación* y la implicación de la comunidad educativa en su sentido más amplio: profesorado, alumnado, personal de administración y servicios, familias, comunidad, servicios externos, etc.

Es también el nivel en el que tienen lugar cotidianamente en los centros las múltiples y variadas actividades de *coordinación* que se necesitan antes, durante y después de poner en marcha cualquier actividad docente. Actividades que, frecuentemente, se desarrollan a través de "grupos o comisiones de trabajo" más o menos estables, según los casos.

Volviendo a la importancia de *la participación*, puede decirse con total seguridad que en las escuelas eficaces (¡y el desarrollo de una educación inclusiva precisa, si o si, de escuelas eficaces!), siempre se observa que han sido capaces de promover actitudes y prácticas de franca *participación e implicación de su comunidad educativa*. Por el contrario, nada hay más perjudicial para los de por si siempre complicados procesos de cambio, que una parte significativa de un equipo educativo o parte de la comunidad de padres y madres, sienta que "eso no va con ellos" o que, simplemente, sientan que no se les ha consultado, o que no han tenido ocasión de aportar su opinión, su saber o sus recursos. La evidencia es irrefutable: cuando los miembros de una comunidad educativa (empezando por su alumnado), se sienten aislados y ajenos a lo que el centro intenta alcanzar, hay una alta probabilidad de que unos u otros se conviertan en las primeras *barreras* para el cambio

La *participación exitosa* de la comunidad educativa en su conjunto (profesorado, alumnado, familias, personal de administración y servicios), proporciona apoyo, ánimo y, frecuentemente, recursos adicionales para aumentar las oportunidades de aprendizaje a todo su alumnado. Por otra parte, estas actitudes contribuyen a crear un fuerte sentimiento de "comunidad" y de "identidad" (Flecha, 2009), lo que con frecuencia se traduce en un compromiso colectivo para intentar alcanza cotas más altas de rendimiento para todos. La participación eficaz requiere de la implementación de buenos *sistemas de información*, de modo que la calidad de la misma

sea adecuada y que el flujo de esta sea eficiente, al tiempo que, cuando procede (por ejemplo en el caso de información sensible sobre los estudiantes o las familias), la misma se maneja con criterios adecuados de custodia y confidencialidad.

Coordinación

El funcionamiento de un centro, tanto en labores de planificación, seguimiento o evaluación de su trabajo, requiere de múltiples actividades de *coordinación*, en las que habitualmente participan miembros de los distintos cursos, ciclos o departamentos didácticos, junto con el equipo directivo. En determinadas ocasiones pueden estar presentes también los alumnos, representantes de los padres o personal de los servicios de apoyo externo al centro. La *coordinación eficaz* de estas reuniones o grupos de trabajo - que en buena medida se constituyen en los verdaderos "puntos de apoyo" del centro-, resulta a todas luces una condición central para un buen funcionamiento del mismo.

Por otra parte, la participación de la gente se ve reforzada cuando su "esfuerzo" es percibido adecuadamente aprovechado, tarea que depende en gran medida de una buena *coordinación*. Es importante resaltar que las estrategias de *comunicación* o el manejo de los roles dentro de un grupo, así como el buen afrontamiento de los posibles *conflictos*, son competencias esenciales de un buen coordinador o coordinadora. Por lo tanto, no vale cualquier para esta función y, en todo caso, son capacidades susceptibles de ser aprendidas y a la larga una excelente inversión si se compara con el contenido de otras actividades formativas.

Sin duda la *coordinación* formal es importante, tanto como las interacciones o los encuentros informales entre el profesorado, o entre este y las familias, lo que nos dice también de la importancia de crear *culturas* de acogida y cuidado mutuo,

donde estas interacciones informales sean amistosas, lo que las hará también más productivas.

Resaltar, por último, que en algunos casos y como ha puesto bien de manifiesto el trabajo del profesor Ainscow (2015), la eficacia de ciertos centros para hacer frente a los desafíos de la inclusión, ha venido de la mano de esquemas de coordinación y colaboración con otros centros, creando asociaciones o redes escolares que han servido para prestarse mutuo apoyo y para compartir conocimientos, materiales, métodos o "riesgos". En este sentido las tareas de coordinación se complican pero, en esencia, se sustentan sobre elementos similares a los que me he referido.

Formarse, no quejarse

En los centros escolares eficaces y muy en particular en aquellos que se están enfrentando a los enormes desafíos de la inclusión, impera una cultura escolar que bien se podría resumir en la siguiente afirmación: *"si hay algo que no sabemos, busquemos quien nos ayude, nos forme o dónde aprenderlo"*. Es una actitud en las antípodas de quienes ante el desconocimiento o la dificultad de una situación escolar (por ejemplo, ¿Cómo debemos trabajar y relacionarnos con este alumno que tienen necesidades especiales?), se cruzan de brazos y se escudan en la cierta (pero también muy cómoda) situación de *"No sé; no estoy preparado; a mí nadie me ha formado para ello anteriormente;..."*

Los buenos centros a los que queremos aproximarnos ponen, entonces, en el centro de su política educativa, el incentivo para llevar a cabo actividades de *formación y desarrollo* profesional acordes con sus necesidades (¡con las barreras!) detectadas. Ahora bien, no se trata de centros que incentivan, sin más, a su profesorado para que participa frecuentemente, a *modo individual*, en actividades de formación permanente,

cuyo contenido, en muchas ocasiones, puede estar desconectado de las preocupaciones urgentes del centro. De lo que se trata es que las actividades de formación respondan al *plan de mejora* elaborado y consensuado tras el proceso de revisión de sus políticas y prácticas y de forma que tales actividades ayuden al profesorado a promover mejores niveles de aprendizaje y participación de todo su alumnado.

Mucha gente piensa, por otra parte, que esa formación siempre tiene que venir "de fuera", de la mano de expertos formadores que nos digan lo que hay que hacer y cómo hacerlo. Esto no es cierto de modo absoluto y además en según qué contextos es inviable por su coste. Como siempre ha dicho el profesor Ainscow, *"los propios centros tienen mucho más conocimiento a su disposición del que usan"*. En este sentido, para que un centro escolar evolucione y mejore hacia mayores niveles de equidad, lo que resulta más necesario es que su personal tenga muchas "oportunidades de aprender juntos". El *aprendizaje colaborativo* no tiene por qué ser algo extra que hacer; a menudo ocurre como parte del hecho de trabajar juntos, como recientemente algunos de nosotros hemos podido poner de manifiesto en un proyecto en el que, a través de la estrategia conocida como las "lecciones de estudio", equipos docentes de varios países europeos han mejorado sus prácticas para favorecer la inclusión de alumnado (Autoría compartida, 2014).

No es de extrañar, por lo tanto, que en los sistemas educativos que realmente se comprometen con la educación inclusiva más allá de la retórica bien intencionada de las declaraciones y las leyes, siempre observamos la centralidad que conceden a la mejora constante de las competencias profesionales de su profesorado, tanto desde su formación inicial, como creando las condiciones de distinto tipo para que su desarrollo profesional esté a la altura del desafío de una educación más inclusiva (Echeita, 2014 TE4I).

Liderazgo.

Las condiciones escolares anteriores, a modo de engranajes de una maquinaria sofisticada, necesitan para su buen funcionamiento en los centros escolares de un último componente esencial, que facilite, precisamente, su consistencia y fortalecimiento. Se trata del papel central que desempeña la existencia de un *liderazgo* muy particular. (Murillo, F.J.; Krichesky, G.; Castro, A.M., y Hernández, R. ,2010). Un liderazgo que, en primer lugar, queda lejos de la idea de ser una función individual, propia de algo así como un caudillo o ser excepcional, para configurarse, sobre todo, como un *liderazgo distribuido*, en el que todo el personal del centro tiene la oportunidad de aportar y tener un cierto protagonismo en el cambio. Es, en segundo lugar, un *liderazgo pedagógico*, mediante el cual, los equipos directivos saben crear y cuidar las oportunidades para que sus compañeros colaboren, reflexionen y aprendan, en un clima de confianza en sus competencias y posibilidades (Swann, Peacock, Hart, y Drummond, 2012). Finalmente, es también un *liderazgo para la justicia social*, esto es, que sabe proponer y establecer *metas que valen la pena* porque contribuyan a mejorar la equidad, dentro y fuera de los muros escolares (Ainscow, 2005; Bolívar, López y Murillo, 2013)

Lo importante es darse cuenta que las capacidades que sostienen estas *condiciones* escolares pueden ser objeto de enseñanza y por lo tanto aprendidas por los equipos educativos. Esto es, no son cualidades innatas que tienen o no tienen algunos profesores o profesoras y que, en función de ello, podamos esperar, o no, cambios en los centros.

Conclusión. "Siempre existe la posibilidad de lo posible"²⁴

Se puede ser optimista respecto a la capacidad de cambio de los centros y su profesorado porque es posible facilitar el desarrollo de oportunidades para configurar un *marco claro de referencia* respecto a lo que podemos entender por una *educación inclusiva de calidad*, y también para crear y sostener las *condiciones escolares* que faciliten, con ayuda de guías como el *Index*, a evaluar si el viaje de la mejora hacia horizontes de mayor inclusión discurre por la turbulenta ruta que, a pesar de ello, creemos que nos acerca a esa utopía.

Referencias

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea

Ainscow, M. (2015). *Towards Self-improving School Systems. Lessons from a City Challenge*. Londres: Routledge

Ainscow, M.; Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Ainscow, M.; Dyson, A.; West, M., y Goldrick, S. (2012). *Developing Equitable Educational Systems*. Londres: Routledge

²⁴ Siempre existe la posibilidad de lo posible es un verso de una canción de Pablo Guerrero.

Autoría compartida (2014). El desafío de la diversidad. Escuchar las voces de los estudiantes y planificar juntos. *Cuadernos de Pedagogía*, 446, 46-49

Bolívar, A.; López, J., y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60

Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urrés (coords.). Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM (Index for inclusion. Developing learning and participation in schools (2011.3ª ed.). Bristol: CSIE).

Both, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2015, 13(3), 5-19.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". REICE, revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación 2008, 6 (2), 9-18. Consultado en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>

Echeita, G. (2014. 3ªed). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea

Echeita, G. (2014). Initial Teacher Education for Inclusion. Key messages and challenges. En, European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Inclusive Education in*

Europe. Putting theory into practice. International Conference. Reflections for Researchers. (pp. 57-69). Odesen: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura.* IV, 26,46

Echeita, G.; Simón, C.; López, M., y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R. Shalock (Coordinadores). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia.* (pp. 307-328). Salamanca: Amaru

Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las Comunidades de Aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.

Florian, L. (Ed.) (2014). *The SAGE handbook of special education.* (2volúmenes.)(2 ed.). Londres: SAGE

Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M., y Hopkins, D. (2010). (2volúmenes). *Second International Handbook of Educational Change.* Nueva York: Springer

Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis.* Madrid: Alianza Editorial

McLeskey, J.; Waldron, N.L.; Spooner, F. y Algozzine, B. (Eds) (2014). *Handbook of Research on Effective Inclusive Schools.* Nueva York: Routledge

Murillo, F.J.; Krichesky, G.; Castro, A.M., y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista latinoamericana de*

educación inclusiva, 4(1), 169-186. Consultado en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.html>

Murillo, J. y Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la Escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.

Puig Rovira, J.M.; Doménech, I.; Gijón, M.; Martín, X.; Rubio, L., y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata

Swann, M., Peacock, A., Hart, S., & Drummond, M. J. (2012). *Creating learning without limits*. Maidenhead : Open University Press.

Winter, E y O'Raw, P. (2010). *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. Dublin: National Council for Special Education. Consultado en: http://www.ncse.ie/uploads/1/ncse_inclusion.pdf

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

UNESCO (2012). *Luchar contra la exclusión en educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. Paris: UNESCO. Consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>