

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Septiembre 2011 / Volumen 5 / Número 2

Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>



Escuela de Educación Diferencial
Facultad de Ciencias de la Educación



Dirección Editorial:

Cynthia Duk H.

Editor invitado presente número:

Odet Moliner G, María Auxiliadora Sales C. y Lidón Moliner M.

Comité Editorial:

Rosa Blanco
Carolina Hirmas
Cecilia Loren
Ofelia Reveco
Rolando Poblete

Coordinación Editorial:

Versión electrónica: Verónica González de Alba

Versión impresa: Margarita Traverso

Consejo Editorial:

Jaime Bermeosolo (U. Católica de Chile)
Abelardo Castro (U. de Concepción, Chile)
Soledad Cisternas (Naciones Unidas)
Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid, España)
Windyz Ferreira (U.Federal de Paraíba, Brasil)
Paulina Godoy (IPE Chile)
Eliseo Guajardo (OEI, México)
Seamus Hegarty (IEA, Inglaterra)
Álvaro Marchesi (OEI España)
Víctor Molina (U. de Chile)
Javier Murillo (U. Autónoma de Madrid, España)
Mariano Narodowski (U. Torcuato Di Tella, Buenos Aires)
Rafael Sarmiento (U. Central de Chile)
Rodrigo Vera G. (Fundación HINENI)

Impresión:

Norte Grande EIRL
(02) 7733158

Edita:

Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480

I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378

Dirección electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Escuela de Educación Diferencial
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Escuela de Educación Diferencial
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

La *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión con relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras, que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, en el que se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena, con necesidades educativas especiales (asociadas o no discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.

- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.
- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de lanzamiento el 30 de Septiembre y 30 de Marzo respectivamente (Ver normas de publicación en apartado final).

EDITORIAL

Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica

Cynthia Duk y F. Javier Murillo

SECCIÓN TEMÁTICA: PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA

Presentación

Odet Moliner García, María Auxiliadora Sales Ciges y Lidón Moliner Miravet

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares

Teresa Aguado Odina

Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas

José María Fernández Batanero

La inclusión como objetivo ante el fracaso escolar en la Secundaria básica de Uruguay

Adriana Aristimuño

La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria

Teresa Susinos Rada, Susana Rojas y Susana Lázaro

Escuelas Inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia?

M. Bertha Fortoul Ollivier y M. Cecilia Fierro Evans

La inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: Un programa investigación-acción

Mónica Peñaherrera León y Fabian Cobos Alvarado

El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo.

Gemma Riera Romero

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad

David Durán Gisbert y Climent Giné Gin

¿Dónde y cuándo proporcionar apoyos pedagógicos para facilitar los procesos de inclusión?

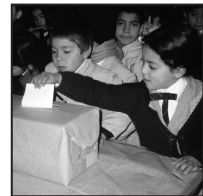
Constanza San Martín Ulloa

Las prácticas inclusivas en los servicios de apoyo externos a la escolaridad de alumnado con necesidades educativas especiales en el País Vasco

Javier Monzón González

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



EDITORIAL

Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica

Cynthia Duk y F. Javier Murillo

La exigencia de una educación inclusiva, más equitativa y de calidad para todos, está en el centro del debate educativo en distintos países, y ha comenzado a traspasar el discurso de políticos y expertos del mundo educativo y académico para formar parte de las demandas de los propios estudiantes y sus familias, concitando un creciente apoyo por parte de la ciudadanía. Y es que el movimiento social por una educación de calidad más inclusiva, adquiere todo su sentido y valor en la medida que hace frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdades presentes en la mayoría, por no decir en todos nuestros sistemas educativos.

En efecto, América Latina es la región más inequitativa del mundo, con sociedades altamente segmentadas y segregadas (UNESCO, 2007). En este contexto, a pesar de la gran expansión en cobertura, la extensión de la educación obligatoria y las reformas educativas y curriculares que han llevado a cabo numerosos países de la región, no se han logrado reducir en forma significativa las brechas, persistiendo aun:

- Altos niveles de desigualdad en las oportunidades educativas. Se mantienen mecanismos y prácticas de discriminación, segregación y exclusión que limitan el acceso y permanencia de los estudiantes en su proceso escolar que afectan la convivencia, la integración y cohesión social.
- Una aplicación uniforme del currículo y prácticas docentes homogeneizadoras que no consideran las diferencias socioeconómicas, culturales, étnicas y personales, en cuanto a capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje en el proceso educativo.
- Bajos resultados de aprendizaje, concentrándose especialmente en los sectores y grupos más desfavorecidos, que son justamente los que reciben una educación de menor calidad.

No cabe duda que generar condiciones para que las escuelas sean inclusivas y de calidad, exige profundas transformaciones en el conjunto del sistema educativo: en las políticas y normativas educativas, en el financiamiento, organización y funcionamiento de los centros escolares, en las actitudes y prácticas de los docentes, así como en los niveles de relación de los distintos actores; es decir, supone un modelo educativo diferente.

Difícil, si no imposible, es lograr un aula inclusiva en una escuela no inclusiva, y se hace compleja la pervivencia de ésta en un contexto educativo que fomente y apoye prácticas de discriminación y marginación. El reto, de esta forma, es abordar la inclusión educativa desde una **perspectiva sistémica**, su consecución real exige transformaciones en todos los niveles: sistema educativo, escuela y aula.

Al respecto, Booth y Ainscow (1998) plantean la inclusión como un *“proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distintos tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”*.

Según estos autores, las acciones de la escuela en el marco de su cultura, su gestión y sus prácticas educativas deben estar orientadas a elevar los niveles de presencia, participación y aprendizaje de los estudiantes, en especial de aquellos que por distintas causas o circunstancias se encuentran en mayor riesgo. La *presencia* se refiere a la escolarización de los alumnos en las escuelas regulares, a los índices de asistencia y de tiempo que participan en las clases junto a sus compañeros. El *aprendizaje* alude al logro del mejor rendimiento que sea posible en función de las características de los estudiantes; y la *participación* apunta a que todos tengan oportunidades de participar en condiciones de igualdad en las experiencias de aprendizaje que ofrece la escuela, de ser reconocido, de convivir y pertenecer a la comunidad escolar.

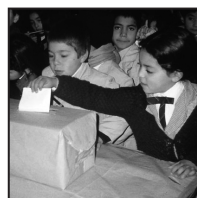
Así, para avanzar en la dirección deseada, es necesario impulsar y sostener procesos de reflexión y cambio orientados a mejorar la capacidad de respuesta de la escuela a la diversidad, tanto a nivel de la *organización, de los procesos de enseñanza aprendizaje y de la cultura escolar*. Pero también, para que los objetivos de mejora tengan impacto, deben orientarse a todos los niveles de la escuela e involucrar a todos sus actores: directivos, docentes, estudiantes, familias y personal de administración (Murillo y Duk, 2010). Y por último, hay evidencias de que es más factible que la mejora se produzca y perdure en el tiempo, si las propuestas de cambio están directamente encaminadas a optimizar los resultados de participación y aprendizaje (Ainscow, Hopkins, Soutworth y West, 2001).

Por lo tanto, es recomendable que los cambios y las mejoras que se propongan abarquen e impacten las tres dimensiones de la escuela inclusiva: la cultura escolar, la gestión y las prácticas educativas. Estas dimensiones, constituyen el núcleo del quehacer de la escuela. En consecuencia, son las que orientan la reflexión y el análisis para las decisiones que debieran plantearse las instituciones escolares, si desean avanzar hacia una mayor inclusión.

En el presente número de nuestra revista, los lectores tendrán acceso a una notable selección de diez artículos que hacen referencia a estudios, experiencias y propuestas relacionadas con estas distintas dimensiones de la inclusión, con foco en las Prácticas Inclusivas. Tema que aborda la sección monográfica de esta edición y que con gran talento han organizado y describen en su Presentación, las profesoras Odet Moliner, María Auxiliadora Sales y Lidón Moliner de la Universidad Jaime I de Castellón, en calidad de editoras invitadas de este número.

Sección temática: Prácticas inclusivas en el aula

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Presentación

Odet Moliner García, María Auxiliadora Sales Ciges y Lidón Moliner Miravet

Desde que la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva nos encargó la coordinación de este volumen con el tema “Prácticas Inclusivas” pensamos que era necesario contar con una amplia representación de autores y autoras que aportaran su experiencia sobre las nuevas formas de enseñanza y de organización desde una perspectiva inclusiva. En este sentido, el número aborda enfoques, prácticas, experiencias y propuestas orientadas a elevar los niveles de inclusión, participación y aprendizaje en los centros y en las aulas.

En estos momentos, nos hallamos en una situación paradójica: el discurso de la inclusión se ha desarrollado vertiginosamente a nivel teórico en los últimos años, pero se ha quedado estancado ahí, en la teoría. Parece que poco a poco la inclusión, como valor, va formando parte del imaginario colectivo de los profesionales de la educación y las comunidades educativas. Pero se ha ido fraguando como un concepto abstracto, deseable, pero difícil de alcanzar, como una meta educativa utópica, que excede la realidad de las aulas y de lo que allí sucede, como un discurso teórico y retórico. Sin embargo, la inclusión no es más que una cuestión de sentido común, que pretende materializar el derecho del alumnado a estar y sentirse incluido en su entorno educativo más inmediato, con plena garantía de accesibilidad y participación en el mismo y en la comunidad. Es hora de dejar atrás los prejuicios, los profesionalismos y las etiquetas, las especializaciones, los tratamientos diferenciados y diferenciadores y todas aquellas prácticas que, legitimadas normativamente, enmascaran una ideología selectiva y que, en aras de garantizar la igualdad de oportunidades, permiten perpetuar las respuestas segregadoras y discriminatorias.

Y es que en nuestros días se está generando bastante confusión sobre lo que supone la educación inclusiva. En ocasiones, desde una visión reduccionista, se interpreta como la atención a los estudiantes más vulnerables desde un enfoque rehabilitador y/o compensador, lo que vendría a reproducir los esquemas y las prácticas que han predominado en nuestros sistemas desde la educación especial y educación compensatoria. Cuando nos paramos a reflexionar sobre el significado de las prácticas inclusivas, encontramos que su complejidad viene delimitada por la diversidad de significados del concepto de educación inclusiva y su propia multidimensionalidad. Si de analizar su significado se trata, nos encontramos con varios niveles de análisis. El primero de ellos lo configuran los criterios de inclusión consensuados por los organismos internacionales y las autoridades académicas (UNESCO, Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial). El segundo por el hecho de analizar prácticas concretas generadas en contextos tan dispares que nos resulta difícil valorar su grado de “inclusividad”. Somos conscientes de que no existen recetas ni pautas específicas a seguir, como tampoco hay un solo camino que nos conduzca hacia la inclusión, sino más bien múltiples recorridos que permiten avanzar en la misma dirección.

Todos ellos han de ser trazados y pensados desde cada contexto, adaptados a cada situación, pero todos ellos necesitan un marco común de referencia que se construye desde la reflexión sobre las propias prácticas. Es imprescindible pues, adoptar una perspectiva crítica sobre los procesos exclusores o caminos paralelos que se promueven en los centros en nombre de la atención a la diversidad. Y es fundamental reconocer, difundir y analizar críticamente las prácticas que ilustran que los cambios son posibles y que merece la pena afrontar el reto.

Hay que salvar esa distancia que parece existir todavía entre los conceptos y los valores y su traducción en prácticas. La filosofía inclusiva debe reflejarse en ellas, por lo que necesitamos herramientas y procedimientos para analizar y reflexionar sobre lo que sucede en las escuelas, para ir detectando posibles barreras al aprendizaje y la participación, pero también buenas prácticas, factores de éxito, maneras de mejorar y redes de apoyo para colaborar y compartir. De los criterios de inclusión a las prácticas inclusivas, el camino pasa por escuchar todas las voces, redefinir los perfiles profesionales, democratizar la toma de decisiones, entender el cambio como intrínseco a la tarea educativa. Contextualizar los valores de la inclusión y la interculturalidad significa escuchar, negociar, triangular, consensuar, evaluar, comprender y transformar las prácticas. Pero, ¿qué podemos hacer para aprender de la práctica y mejorarla?
(Procesos de cambio. Factores e instrumentos)

En este sentido, el trabajo de **Teresa Aguado** de la U. Nacional de Educación a Distancia presenta el proceso de descripción y análisis de las prácticas que se desarrollan en centros educativos de enseñanza obligatoria para indagar sobre qué sucede en las escuelas en relación con la visión de la diversidad, el centro escolar como escenario, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación del alumnado. Su finalidad es analizar los procesos que se desarrollan en el centro y en el aula para establecer en qué medida lo que sucede se ajusta a un enfoque intercultural. A partir de un instrumento de observación, desarrollado por el Grupo Inter, con sus limitaciones para aprehender la realidad escolar, facilitan la descripción contextualizada de las buenas prácticas y permiten establecer directrices de mejora para desarrollar contextos interculturales que favorezcan la inclusión de cualquier tipo de diversidad.

Por tanto, una cuestión fundamental, a nuestro entender, es cómo se desarrollan tales procesos de cambio y transformación en los centros. En una escuela de calidad como la que todos y cada uno de nosotros desearía para nuestros hijos, la inclusión es un valor que no puede ir desligado de la calidad. Tradicionalmente enfocada desde el discurso neoliberal de la eficacia escolar, la calidad se aborda en nuestros días desde el derecho y la exigencia de que todos y cada uno de los estudiantes aprendan, y en ese sentido la inclusión es una de las piezas clave que nos ayuda a definirla. Los centros de calidad, por tanto, deberían enmarcar sus procesos de mejora tomando como referencia los factores que determinan la inclusión. La reflexión sobre su situación de partida y la detección de factores clave como “posibilitadores” de la acción, son elementos indispensables para planificar el avance.

En esta línea, el trabajo de **José M^a Fernández** de la Universidad de Sevilla presenta, mediante un estudio de caso, las prácticas inclusivas que se detectan en un centro, que, utilizándose de forma complementaria, permiten reducir el fracaso escolar del alumnado. Tras una revisión de las dramáticas cifras sobre el abandono escolar en España introduce dos términos esenciales

relacionados con la calidad de los sistemas educativos: eficacia y equidad. Entre las conclusiones del estudio sobre la prevención del abandono temprano destacan, por un lado, la importancia de desarrollar estrategias de planificación, organización y enseñanza acordes con la inclusión educativa con impacto en todo el contexto escolar y la comunidad educativa.

Bajo este mismo foco de trabajo, **Adriana Aristimuño** de la Universidad Católica del Uruguay, describe la manera en que cuatro liceos públicos pusieron en marcha las tutorías, componente central del Programa de Impulso a la Universalización del tramo inicial de la educación media de Uruguay, vigente desde 2008. Sus principales conclusiones dicen relación con las tutorías como una experiencia relevante y un espacio altamente valorado; los docentes se identifican con una labor más directa y personalizada con los alumnos y alumnas; por otra parte, desde los estudiantes valoran del docente su cercanía, sus capacidad de comprender sus necesidades e intereses, entre otros aspectos, lo cuales trascienden al tratamiento específico de contenidos disciplinares.

Desde otro ángulo, los procesos de cambio inspirados en la inclusión, deben favorecer la participación activa y crítica de todos los miembros de la comunidad y, por tanto, escuchar todas las voces.

Como señalan las investigadoras de la Universidad de Cantabria **Teresa Susinos, Susana Rojas y Susana Lázaro**, también la voz del alumnado debe hacerse presente en la reflexión sobre las prácticas inclusivas. En este sentido, el estudio etnográfico que nos presentan, parte de las experiencias vividas por los propios alumnos y alumnas. Curiosamente, sus opiniones y valoraciones no siempre son consideradas y, sin embargo, aportan la visión de los protagonistas, los que, en definitiva “sufren” las prácticas y los procesos de exclusión en las aulas. El estudio desarrollado muestra claramente cómo la voz del alumnado se hace imprescindible para plantear innovaciones y retos en los procesos de cambio.

Tal como lo indica el trabajo anterior, considerar la voz de los estudiantes se convierte en un referente vital para la innovación y el cambio en la dirección de la inclusión y una convivencia democrática basada en la diversidad.

Con este énfasis **Ma. Bertha Fortoul** (U. Le Salle, México) **Ma. Cecilia Fierro** (U. Iberoamericana) presentan un estudio cuyo objetivo, es recuperar experiencias desarrolladas en escuelas públicas de Latinoamérica que han logrado promover ambientes propicios para la convivencia inclusiva y democrática y para el aprendizaje, organizados en función del concepto de prácticas de responsabilidad entendidas como aquellas, que ofrecen oportunidades de aprender, y crecer juntos con otros desde la propia diferencia.

Por su parte, **Mónica Peñaherrera y Fabián Cobos**, presentan los efectos de un programa de intervención con enfoque inclusivo utilizando las TICs para la mejora del clima de aula en el alumnado de educación primaria; se registran como conclusiones relevantes de este estudio, mejoramiento del clima y la convivencia escolar, las interacciones, la aceptación e integración de los de los alumnos del grupo clase, utilizando como soporte las tecnologías.

Orientar el trabajo de aula con el objeto de lograr que cada alumno y alumna desarrolle sus capacidades al máximo, indudablemente el mayor desafío que enfrentan es importante para las comunidades educativas, como ellas abordan la diversidad al interior del aula, y en el conjunto de la escuela para promover una educación más cercana a los estudiantes, que favorezca desarrollar en ellos habilidades, actitudes, conocimientos, en función de sus propios intereses, y necesidades.

Este interesante contenido, se conecta con el trabajo de **Gemma Riera**, Universidad de Vic, en el contexto del aprendizaje cooperativo como necesidad y recurso para atender a la diversidad del alumnado, y como contenido a aprender, para convivir con la pluralidad de diferencias individuales que supone un modelo educativo inclusivo.

Por último, la Sección de Temática Libre se inicia con dos interesantes trabajos que abordan desde distintas perspectivas la formación inicial y continua de los profesionales de la educación, como elemento clave para el desarrollo de una educación más inclusiva y equitativa.

Una formación que contemple la manera de entender y abordar la educación inclusiva, que facilite la reflexión sobre los mecanismos del sistema educativo que producen las desigualdades y que promueva estrategias para romper esas barreras trabajando en equipo y creando redes de apoyo, tanto profesional como comunitario.

En este sentido, **David Duran** (U. Autónoma de Barcelona) y **Climent Giné** (U. Ramon Llull), en su trabajo, consideran que formación ha de entenderse como una actividad que permite el desarrollo profesional y la mejora de los centros. Se apuntan elementos clave para la formación inicial de los docentes como es la aceptación de todo el alumnado como propio o la investigación-acción como metodología para transformar la práctica educativa. Respecto a la formación continua, proponen tres niveles de actuación: la colaboración entre docentes de un mismo centro, la formación en el contexto del propio centro escolar y el trabajo en red. De hecho, los ejemplos que ilustran el artículo, revelan cómo la respuesta a la diversidad es una tarea colectiva y colaborativa que ha de implicar y comprometer a todos los agentes educativos. Por ello, reflexionan también sobre la figura del profesor de apoyo y el necesario cambio de rol hacia una concepción de escuela más abierta a la diversidad social, cultural, lingüística y de capacidades.

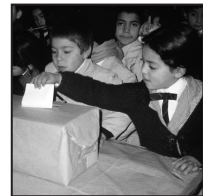
Siguiendo la misma línea de trabajo **Constanza San Martín**, sitúa su investigación en las concepciones que posee el profesor sobre la inclusión educativa. Se sustenta en dos ideas centrales: entender las concepciones del profesor como elementos que pueden favorecer u obstaculizar los procesos de inclusión educativa, y asumir la naturaleza dilemática de estos procesos. Una de las conclusiones importantes alcanzadas por el estudio, indica un predominio de teorías implícitas acordes con una perspectiva integradora, desde la cual se opta por compartir los apoyos entre el aula regular y especial.

Finalmente, cierra esta sección el trabajo de **Javier Monzón**, el cual aporta a partir del estudio de la evolución legislativa del País Vasco, como ejemplo paradigmático, el avance hacia modelos de apoyo y asesoramiento cada vez más inclusivos.

La propia legislación autonómica ha ido transformando la idea de un sistema de apoyo al profesorado y a los centros escolares vinculado a un planteamiento más holístico y curricular. Por medio los Berritzegunes, centros de formación, recursos, asesoramiento e innovación, las funciones de los asesores y asesoras se ha hecho cada vez más “comprehensiva” e inclusiva, articulando a los profesionales en equipos multidisciplinares y desde la actuación contextualizada de las necesidades educativas especiales. Esto permite dar más autonomía a los centros para gestionar su mejora, tratando de generar dinámicas colaborativas y promoviendo proyectos globales de cambio amparados tanto en el *Index for Inclusión* como en el modelo de *Comunidades de Aprendizaje*.

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares

The intercultural approach in finding good school practices

Teresa Aguado Odina

Resumen

La escuela sigue siendo una vía insustituible para lograr objetivos valiosos en sociedades que defienden principios de participación y justicia social. El enfoque intercultural se delimita y propone como una mirada hacia la diversidad de los estudiantes, familias y comunidades que reconoce dicha diversidad y asume un compromiso por la igualdad de oportunidades y una escuela buena para todos. El artículo muestra cómo adoptar dicho enfoque al identificar y generar prácticas escolares que respondan a estos presupuestos y modelo de escuela. Para ello, se han elaborado unos instrumentos para la observación; guías y procedimientos para la observación que han sido aplicados en contextos específicos. El artículo delimita el enfoque intercultural, describe los instrumentos elaborados y expone las prácticas escolares identificadas mediante su aplicación en centros escolares españoles.

Palabras clave: Educación intercultural, buenas prácticas escolares, guías de observación, formación de profesores, escuelas para todos.

Abstract

The school is a meaningful way for people to reach the main educational objectives in societies promoting participation and social justice. The intercultural approach is defined and proposed as a look at the students', families and communities' diversity. This diversity is recognised and the approach defends an engagement for equity and a school for all. The article deals with how to adopt this approach when identifying and generate school practices according with this school model. So that, some instruments for observation have been elaborated and they are exposed in the article: guides and procedures for the observation in schools. The article exposes the intercultural approach, the instruments elaborated and some practices identified in Spanish schools by the implementation of this instruments and procedures.

Key words: Intercultural education, best school practices, observation guidelines, teachers education, schools for all

La escuela sigue siendo hoy

La escuela sigue siendo hoy por hoy una vía insustituible para lograr objetivos valiosos en sociedades que defienden principios de participación y justicia social. La obligatoriedad de la enseñanza se deriva de esta creencia, que la escuela sirva para el desarrollo personal y social de cada estudiante garantizando la igualdad de oportunidades en el acceso a recursos sociales y educativos. Uno de los desafíos de la escolaridad obligatoria es asumir su universalidad reconociendo la diversidad cultural de los estudiantes.

Si todos están obligados a asistir a la escuela, ésta obligada a ofrecer las mejores experiencias escolares a todos los estudiantes y a trabajar por el logro de los mejores resultados para todos. Una escuela para todos implica reconocer la diversidad y asumir la igualdad como valor ético de la escuela. De no ser así, la escolaridad obligatoria puede contribuir a legitimar discriminaciones en función de categorías sociales como son la lengua, la nacionalidad, el género o la religión.

La evidencia aportada por la investigación y nuestra propia experiencia como profesores y madres o padres de escolares, nos hacen pensar que las escuelas no están respondiendo adecuadamente a estas exigencias. Nos preguntamos acerca de cómo las escuelas que conocemos piensan y actúan en relación a la diversidad cultural de los estudiantes. Es frecuente asociar los temas de diversidad cultural con la presencia de estudiantes extranjeros en las aulas. Ponemos énfasis en alejarnos de esta mirada adoptando un enfoque intercultural al analizar la diversidad de los estudiantes, sus familias y comunidades (Grupo INTER, 2010; Abdallah-Preteille, 2006).

Este artículo delimita el enfoque intercultural como una metáfora de la diversidad en educación y propone adoptarlo para comprender qué sucede en las escuelas en relación con la diversidad cultural de los estudiantes y sus familias. Así, se describe y analiza lo que sucede en las escuelas en relación con la diversidad cultural desde una perspectiva intercultural recurriendo a algunos de los resultados de dos estudios realizados por el Grupo INTER (www.uned.es/grupointer), publicados por la UNED (2005) y el Ministerio de Educación/CIDE (2010), respectivamente.

Las prácticas que se describen tienen que ver con cuatro dimensiones de las seis que se analizaron en dichos trabajos: concepción de diversidad, los centros como escenarios; procesos de enseñanza-aprendizaje, diagnóstico y evaluación de los estudiantes. Finalmente, se ofrecen sugerencias para que las escuelas y los profesores analicen sus prácticas en función del enfoque intercultural propuesto, para que formulen vías de acción y pensamiento sobre la educación.

El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad

El enfoque intercultural se propone como metáfora de la diversidad. Esto es, como mirada que contempla y permite pensar la diversidad y, por ende, la complejidad de las situaciones sociales y educativas. Recurrimos a la idea de metáfora porque nos ayuda a comprender cómo la forma en que pensamos las cosas nos hacen hacer y decir unas cosas y no otras. Al mismo tiempo esas metáforas o formas de pensar sobre algo nos impiden hacer y decir unas cosas y no otras (Lizcano, 2003). Así, algunas metáforas con las que pensamos lo que sucede a nuestro alrededor ayudan a legitimar el actual orden de cosas y contribuyen a deslegitimar otros órdenes posibles.

“...en cierta enciclopedia china está escrito que los animales se dividen en a) pertenecientes al Emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas. En el asombro de esta taxonomía, lo que se ve de golpe, lo que, lo que se nos muestra como encanto exótico de otro pensamiento, es el límite del nuestro: la imposibilidad de pensar esto.”

(Foucault, M.; Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas)

En este sentido la reflexión que se propone es acerca de cómo las metáforas con las que pensamos lo social condicionan nuestras acciones y discursos. Se configura el enfoque intercultural como enfoque teórico que funciona como metáfora en cuanto que nos permite pensar la diversidad humana y formular vías de acción y pensamiento en educación. Lo intercultural como forma de pensar lo complejo, es decir, lo diverso, implica distinguir diversidad de diferencia y culturalidad de culturas. Al mismo tiempo supone reconocer su carácter práctico y hermenéutico al mismo tiempo. Desde esta perspectiva intercultural se imponen determinadas formas de hablar sobre y de actuar en situaciones sociales y educativas específicas. Desde esta perspectiva no es posible hacer y decir determinadas cosas en relación con lo que hay que hacer o no en determinadas situaciones sociales y educativas (Aguado, 2010).

Lo cultural como representación

Hablar de culturas diferentes como entes estancos, analizar las culturas como territorios fijos y cerrados, definir características propias de una cultura como si fueran normas fijas, es un error, es un enfoque caducado. No nos permite comprender las realidades actuales y, en educación, hace imposible alcanzar logros educativos valiosos. Por supuesto esto es así si aceptamos ideales de justicia social y de igualdad de oportunidades educativas. Las culturas no son realidades ni conceptos operativos.

Las culturas son conceptos dinámicos y este dinamismo siempre nos resulta difícil de visualizar, de comprender, de manejar. Las culturas no pueden ser entendidas como entes independientes al margen de su actualización social, política y comunicativa. El concepto de cultura no es adecuado hoy para explicar la complejidad de los mestizajes e intercambios. La cultura, como la lengua, es un espacio que aparece en un contexto de relación de uno mismo con los otros.

Lo que proponemos es distanciarnos de un enfoque descriptivo y apostar por analizar las representaciones. Estas representaciones que las personas tenemos y las “características culturales” no son identidades sui generis, sino que actualizan un contexto, la relación con los demás. Toda cultura se define no tanto a partir de rasgos (normas, costumbres) como a partir de sus condiciones de producción y de emergencia. Los actuales escenarios culturales son cambiantes, abiertos. La idea de lo cultural como proceso dinámico, como relación entre actos sociales se impone al explicar los cambios actuales. Los rasgos culturales son utilizados en la comunicación, en las interacciones, en la “puesta en escena” de la vida cotidiana. (Goffman, 1956: 45). No

deberíamos definir a un individuo al margen de él mismo, al margen de cualquier relación con él. Reconocer la diversidad cultural implica reconocer al otro, huyendo de adscripciones previas, fijas y categorizadoras.

La idea de cultura se reemplaza por el principio de la diversidad cultural como concepto central de la investigación sobre lo cultural en educación. Es la única vía para aprehender la complejidad cultural de las sociedades y escenarios escolares actuales. Como señala Abdallah-Preteille (2003), se llega a una paradoja: en el mundo en el que estamos, en nuestra sociedad se pone de nuevo de manifiesto la importancia de la variable cultural y, del concepto mismo, es necesario superar ese concepto. Lo esencial no es describir las culturas sino analizar lo que sucede entre los individuos y grupos que dicen pertenecer a culturas diferentes; analizar sus usos culturales y comunicativos. La variable cultura está presente en los fenómenos sociales y educativos, pero no sabemos de qué forma.

2.2. Lo intercultural es una práctica, es comunicación y relación

Ningún hecho es de entrada intercultural y esta cualidad no es un absoluto del objeto. Sólo el análisis intercultural puede conferirle ese carácter. Es la mirada la que crea el objeto. En la medida en que ponemos menos el acento sobre la forma, la cultura, y más sobre el sujeto que actúa y por tanto que interactúa, estamos en el ámbito de la práctica.

No se trata de buscar hipotéticas realidades culturales sino de comprender cómo se crea lo cultural en situaciones complejas. Los signos culturales son polisémicos y sólo se les puede dar sentido evitando recurrir a un repertorio semiótico. Es lo mismo que traducir con un diccionario, de forma literal, palabra a palabra, o hacerlo interpretando, contextualizando e interactuando.

Desde la metáfora intercultural, el educador no se detiene tanto sobre la cultura como determinante de comportamientos, sino sobre la manera en que la persona utiliza los rasgos culturales para decir y decirse, para expresarse verbal, corporal, social, personalmente. Así, es preciso pensar desde la condición de que somos iguales en términos de dignidad. Sería preciso dejar de utilizar la “diversidad” como pretexto para la exclusión social. Esto es un reto en la medida en que la diversidad es evidente pero la igualdad es fruto de un convencimiento moral.

Una estrategia muy efectiva a la hora de “legitimar” los discursos sobre diversidad como exclusión es el situar la “acción social” en lo que podemos llamar los no-lugares: aulas, despachos. Estos espacios, que no lugares, funcionan como máquinas de sustitución de la realidad concreta por otros regidos por criterios de “racionalidad”; en ellos el conocimiento es experto y abstracto; las voces no autorizadas se silencian; su sentido está en la planificación, no en el presente y en lugares concretos; son serios, no se bromea y se utiliza una jerga artificial asociada a conceptos abstractos de conocimiento experto que viene de afuera y de arriba.

¿Cómo pensar las situaciones sociales actuales: las multiplicidades, las mutaciones, los atajos, las transgresiones, los recursos alternativos, los marginados sociales?

Es preciso deconstruir/reconstruir los conceptos “tradicionales” desde su carácter discursivo y pragmático. Así, las nociones de familia, linaje, códigos y estructuras comunitarias se derivan de las propias interpretaciones que los miembros de la comunidad internalizan.

“...pensar la configuración de las formas culturales como fundamentalmente fractales, es decir, como desprovistas de fronteras, de estructuras o de *regularidades euclidianas*...” Lo intercultural forma parte de estas vías que intentan pensar lo híbrido, segmentario y complejo. La práctica coherente con lo intercultural aspira a generar espacios sociales, no existentes ahora, regidos por normas de negociación y creatividad conjuntas. Así, la relación y comunicación se convierten en centro mismo de la práctica intercultural.

No encerrarse ni aislarse en no-lugares, como son las aulas y despachos, va unido a la exigencia de no colaborar en la creación ni consolidación de servicios étnoculturales. Si todos somos iguales todos debemos tener acceso directo a los servicios públicos sin intermediarios. También la de evitar juicios temerarios sobre las familias y sus miembros. Las hipótesis previas, las creencias se enquistan de forma inamovible y ya no cuestionan su validez incluso cuando la realidad nos va presentando una y otra vez cosas que contradicen la hipótesis de partida. Reconocer nuestra ignorancia, prejuicios y estereotipos, y la necesidad de reflexión permanente.

3. El análisis de las prácticas escolares a través de las guías de observación

Las escuelas existen por sus relaciones con otras instituciones más poderosas... combinándose de maneras que generan desigualdades estructurales en cuanto a poder y acceso a recursos. En segundo lugar, las escuelas refuerzan y reproducen estas desigualdades...mediante sus actividades curriculares, pedagógicas y de evaluación en la vida cotidiana de las aulas, las escuelas desempeñan un papel muy importante en el mantenimiento- si no en la generación – de estas desigualdades...Los supuestos y las prácticas de sentido común de muchos educadores acerca de la enseñanza y el aprendizaje, la conducta normal y anormal, el conocimiento que es importante y el que no lo es, etc., han generado de una manera “natural” unas condiciones y formas de interacción que tienen unas funciones latentes (Apple, 1979, 64-65).

En este punto se describen y analizan las prácticas que se desarrollan en centros educativos de niveles correspondientes a la enseñanza obligatoria en relación con la diversidad cultural (Grupo INTER, 2005, 2010). Este análisis es el resultado de preguntarnos acerca de qué sucede en las escuelas en relación con la diversidad cultural de los estudiantes y en qué medida eso que sucede resiste un análisis desde la perspectiva intercultural. Hemos recogido información mediante entrevistas y guías de observación en 25 centros educativos de primaria y secundaria situados en seis Comunidades Autónomas. El hecho de que los centros mantuvieran una cierta filosofía que resistiera un análisis intercultural básico ha sido el principal criterio de elección de los mismos.

Las guías de observación son escalas ya utilizadas en estudios previos; las cuales se han revisado y actualizado para el estudio que aquí se comenta (Aguado, 2010). Su finalidad es analizar los

procesos que se desarrollan en el centro y en el aula para establecer en qué medida lo que sucede se ajusta a un enfoque intercultural. Se analizan varias dimensiones:

- **El clima escolar**, entendido como el “ethos” del centro, el conjunto de factores y procesos que modulan las interacciones, la forma en que se entiende la diversidad de los estudiantes y de sus familias.
- **Los procesos didáctico-organizativos**, que la/el profesor/a lleva a cabo en el aula con los estudiantes: a) concepción de la enseñanza y el aprendizaje; b) motivación y afectividad; c) disciplina; d) tipo de actividades; e) organización de la clase.
- **El diagnóstico y la evaluación**, describe los procesos y criterios aplicados al diagnosticar y evaluar las capacidades y aprendizajes de los estudiantes. Incluye aspectos como premisas generales en la evaluación y el diagnóstico, estrategias de evaluación utilizadas, comunicación de la evaluación, y evaluación y lenguaje.
- La **competencia comunicativa del estudiante**, describe la competencia al establecer interacciones eficaces en grupos de iguales diversos culturalmente, de forma específica, en relación con las habilidades comunicativas verbales y no verbales necesarias para establecer una comunicación efectiva en situaciones multiculturales.

Cada una de estas dimensiones son descritas mediante ítems que delimitan acciones concretas de estudiantes y profesores en el centro/aula. Un ejemplo de esta descripción sería:

Dimensión 1. Estrategias didácticas: concepción de la enseñanza y actividades.

1.1 Concepción de la enseñanza y el aprendizaje

El profesor como facilitador / mediador 1. El profesor actúa como facilitador y potenciador del aprendizaje y la interacción entre profesor y alumnos más que como controlador de los mismos.	0 1 2 3 4	Observaciones / Ejemplo
Aprendizaje significativo: partir de las experiencias y nivel de conocimiento de los alumnos 2. Los estudiantes conocen y poseen las premisas y habilidades cognitivas/ de aprendizaje (lenguaje, percepción, procesamiento de la información, capacidad analítica) según las cuales se plantean las tareas de clase.	0 1 2 3 4	Observaciones / Ejemplo
3. Los conceptos se introducen y utilizan teniendo en cuenta los saberes previos de los alumnos.	0 1 2 3 4	Observaciones / Ejemplo
4. Se facilita que los alumnos planteen los conocimientos y experiencias que tienen sobre los diferentes temas que se trabajan	0 1 2 3 4	Observaciones / Ejemplo
5. El conocimiento se presenta como algo continuamente recreado, reciclado y compartido, y no tanto como algo fijo, inamovible, contenido en el libro.	0 1 2 3 4	Observaciones / Ejemplo

Para disponer de información más completa, puede consultarse “Diversidad cultural y logros de los estudiantes. Lo que sucede en las escuelas” (Aguado, 2010). En el presente artículo la exposición se centra en cuatro dimensiones de las analizadas con la escala y, de forma específica, en la información cualitativa obtenida a partir de dichas escalas y las entrevistas realizadas durante el estudio:

- Cómo se entiende la diversidad.
- Los Centros escolares como escenario.
- Procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Diagnóstico y evaluación de los estudiantes.

4. ¿Cómo se entiende la diversidad?

Las escuelas, en general, adoptan una mirada monolítica hacia la diversidad pues se define en términos de excepcionalidad, dificultad, problema, minoría, grupos especiales, necesidades específicas, compensación educativa. Es frecuente que diversidad se asocie en el discurso y en la práctica escolar con características derivadas de pertenecer a determinado grupo social.

En entrevistas con representantes de la Administración (Comunidad de Madrid), y con equipos directivos de los colegios, respecto de las medidas estructurales dirigidas a la diversidad cultural, se deduce en general, que (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2006; Grupo INTER, 2010):

1. **La diversidad se identifica principalmente con un problema o una dificultad**, resuelta a través de grupos de apoyo y clases compensatorias. Todos los estudiantes se clasifican de acuerdo con su año de nacimiento, presuponiéndoles un mismo nivel académico, así que es habitual que se lleven a cabo prácticas especiales “para compensar” lo que se considera una falta de logros y de conocimiento académico en ciertos estudiantes a quienes se “agrupa” con otros, cuyas circunstancias específicas son igualmente vistas como barreras para conseguir los estándares, como puede ser los que tienen alguna disfunción física. Dichas “prácticas especiales” pueden clasificarse en dos grupos diferentes, aunque relacionados:
 - a) aquellas cuya meta es compensar el conocimiento del idioma español; y
 - b) las tienen como finalidad compensar un “deficiente” nivel académico.
2. **De un modo más concreto, la diversidad está asociada con la inmigración de un cierto perfil social y económico**, con gitanos y con familias consideradas como poseedoras de características especiales. Muchos de los profesores que hacen manifestaciones acerca de la igualdad y del valor de las diferencias, acostumbran en su práctica a etiquetar y discriminar a alumnos de acuerdo con las categorías anteriores. En los casos donde esta clase de grupos no está presente en la escuela, la población estudiantil se considera “culturalmente homogénea”. Algunas veces, en conversaciones informales y en entrevistas formales, observamos que la “diversidad cultural” está asociada con “problemas lingüísticos”, falta de fluidez en el idioma español.

Sólo en algunos casos nos encontramos con un reconocimiento explícito de la diversidad de capacidades, habilidades y madurez de los alumnos.

La tarea del colegio se plantea como una “labor de artesanía” en la que cada alumno es una “pieza única”. La directora es hija de la fundadora del centro; hay un fuerte componente de tradición familiar y vocación por la enseñanza. Afirma que mantener un colegio de estas características no resulta fácil y desde luego no es económicamente rentable. Han pasado por varias crisis y han estado a punto de cerrar sus puertas en alguna ocasión; si no lo han hecho ha sido gracias al apoyo de los padres de alumnos, a los que define como “esforzados” (Entrevista a la directora de un centro privado de la Comunidad de Madrid).

Las denominadas “Aulas de Enlace” reflejan bien esta idea de diversidad asociada a características y categorías específicas. Forman parte de un programa institucional de la Comunidad de Madrid que empezó a funcionar en febrero del 2003 para atender a estudiantes inmigrantes recién llegados. Se trata de un programa experimental. El texto del programa ofrece la siguiente información como introducción:

“<Escuelas de Bienvenida> es un programa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, para preparar propuestas pedagógicas integradoras e interculturales, que se pondrá en marcha experimentalmente dentro de la red madrileña de centros escolares financiados con fondos públicos. Su meta es incorporar estudiantes de fuera de España en el sistema educativo de Madrid en las mejores condiciones para garantizar su éxito académico y adaptación social, así como ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales para que puedan hacer valer sus derechos y cumplir sus deberes como ciudadanos.[...]. Este Modelo de Intervención está basado en cuatro pilares diferentes: las “aulas de enlace”; una propuesta de inmersión y adaptación de los estudiantes en el sistema escolar, la sociedad, la cultura y el idioma, pero respetando al mismo tiempo su identidad cultural; el desarrollo de una convivencia activa; y los programas de formación del profesorado”.

Algunos profesores de diferentes Departamentos de Orientación desapruaban esta medida, y nos hablaron del descontento de los padres con el programa. Su principal argumento contra estas “aulas” es que no facilitan la integración, por el contrario, agrupan y mantienen a los estudiantes en un ambiente artificial, preparándoles para entrar en las aulas regulares a las que aún no se les permite acceder. Otro argumento en contra se relaciona con la distribución de los fondos asociados a estas aulas de enlace: se critica que muchas de ellas se hayan colocado en centros escolares privados concertados; de esa manera los fondos públicos una vez más se desviarían hacia el sector privado, que atendería sólo “temporalmente” a estos alumnos, destinados finalmente a otras escuelas públicas ya sin ninguna dotación adicional de fondos para atender a sus necesidades.

Una consecuencia negativa de las “aulas de enlace” es que alumnos y profesores integrados en ellas se consideran “especiales y raros” y tienen dificultades para ser aceptados por colegas y compañeros. Se sienten seguros en estas aulas especiales y evitan participar en otros grupos (del Olmo, 2010).

De forma excepcional, en algunos casos se han observado profesores que trabajan de forma orientada hacia la inclusión, en coherencia con su implicación personal en los principios de la educación progresiva. (Dewey, Freire, Escuela Nueva).

El profesor está muy motivado por su trabajo en el aula. Reconoce que es muy escasa su formación especial en educación intercultural para atender apropiadamente las necesidades de estos estudiantes aunque manifiesta que siempre ha estado involucrado en materias de naturaleza social. Piensa que los enfoques de la Escuela Nueva no están lejos de la filosofía que debe guiar este tipo de iniciativa. No tiene mucha fe en las “recetas.” Es profesor suplente y espera continuar con su clase el año próximo. De acuerdo con su modo de pensar, cuando tenga que encararse a nuevos alumnos inmigrantes, enfocará la dinámica de la clase desde un punto cero, puesto que los niños serán distintos, con características diferentes de los de este año y por eso tendría que adaptar su trabajo a las necesidades de la clase. (Extraído de la transcripción de una entrevista a un profesor de Aula de Enlace en una escuela primaria).

No obstante, de forma muy general, en los centros visitados, los niños y niñas a los que se diagnostica un atraso de dos años respecto del currículo o aquellos que no hablan español reciben clases compensatorias durante una hora a la semana. El resto del tiempo asisten a las clases ordinarias. Los procedimientos de evaluación varían. De acuerdo con las normas, son seleccionados de antemano por el tutor y evaluados por el profesor de compensatoria.

La profesora de compensatoria me explicó que en este aula (grupo desdoblado) hay ocho alumnos, la mayor parte de ellos son gitanos, sólo hay un alumno payo. Se explica que el grupo de referencia de estos alumnos (el aula de la que proceden) es exactamente igual que los alumnos de desdoble. Según ella, la ventaja principal que el profesorado encuentra en este tipo de recurso es la reducción del grupo de alumnos, de forma que cada uno por su parte son más “manejables”; el gran inconveniente es que los alumnos de este aula se sienten –lógicamente- discriminados, ya que ellos son los señalados como “deficitarios” (presentan un desfase curricular de, al menos, un año) y sus compañeros, siendo igual que ellos, permanecen en las aulas ordinarias. (Registrado en una escuela de primaria).

A nivel de educación Secundaria Obligatoria se propone diversificación curricular, es decir, adaptación del currículo a las necesidades específicas de aprendizaje a través del establecimiento de grupos flexibles.

Los grupos de diversificación curricular cuentan con ocho alumnos (prácticamente todos son inmigrantes latinoamericanos). De acuerdo con la orientadora, no encajan bien en lo que ella considera debería ser el alumno con diversidad curricular. En otras palabras, un niño o una niña con dificultades de aprendizaje pero con interés y deseo de superarlas. (Registrado de una entrevista a una orientadora escolar en un centro de Secundaria).

La vía de acción parece ser casi exclusivamente el formular programas específicos para grupos específicos; centros especiales para programas específicos (bilingüe, de alta capacidad, de compensatoria, de bienvenida, de refuerzo curricular, de apertura al entorno, etc.). Lo que debería preocuparnos es cómo enseñar mejor a todos o la mayor parte de nuestros estudiantes proporcionándoles unas experiencias de aprendizaje ricas y variadas en las aulas “ordinarias”.

Los Centros escolares como escenarios.

En la mayor parte de los centros observados la “atención a la diversidad” se incluye entre los objetivos del centro como parte del proyecto de centro y en las adaptaciones curriculares. Se atienden las necesidades específicas de alumnos diagnosticados como NEE. Se realizan fiestas interculturales y se celebran efemérides como el día de la paz y fiestas gastronómicas.

Los profesores, a título individual, participan en actividades de formación, como cursos en los Centros de Profesores y en proyectos de innovación. Los posibles conflictos entre estudiantes o grupos se resuelven en tutoría y en programas específicos como “mejora de la convivencia”. Las relaciones entre familia, estudiantes, profesores y otros implicados se concretan en reuniones trimestrales, tutorías personales y participación en el AMPA. En algunos casos existe escuela de padres y se celebran talleres y charlas.

La atención a las características y necesidades de los estudiantes implica atención individualizada y apoyos específicos: profesor de compensatoria, logopeda, asistente social, psicólogo, profesor de pedagogía terapéutica, personal de los EOEPS, técnico de servicios a la comunidad. La atención a la diversidad se da de forma aislada y puntual asociada a problemas, conflictos y depende de la iniciativa de los profesores. Las respuestas que se ofrecen son la formación de grupos específicos de apoyo fuera del grupo/clase ordinario. La diversidad de los profesores y otros profesionales que ejercen su función en el centro se refiere a su origen territorial, lengua materna y nivel de estudios. La diversidad territorial se asocia tanto al origen por nacimiento y experiencias tempranas, como por el lugar en el que han estudiado y se han formado como profesores. La lengua materna es prioritariamente el castellano, pero también el catalán y vasco. El nivel de estudios establece diferencias entre los diplomados, licenciados, especialistas en un área u otra, cursos de especialización.

El centro como tal no participa en actividades de formación sino que son los profesores a título individual, de forma puntual y en ocasiones durante sus vacaciones los que deciden o no implicarse. En general no se abordan las experiencias personales de los profesores, padres y estudiantes debido a lo que se estima falta de formación del profesorado y límites en la participación de las familias. En el caso de alumnos extranjeros, se obtiene información sobre lugares de escolarización previa. Se da interacción entre profesores y estudiantes, también entre profesores y padres; pero no entre profesores, estudiantes y padres.

Afrontar el racismo y la discriminación se asocia con actividades en clase mediante juegos, charlas, asambleas, películas, grupos de trabajo. Ante todo, depende del profesor, el cual se implica en este tipo de actividades voluntariamente. Estas iniciativas se circunscriben a las horas

de tutoría y como parte de la tarea del tutor/a. La preocupación fundamental es hacer cumplir las normas prefijadas. Los acontecimientos, situaciones y conflictos no se interpretan desde diferentes presupuestos e intereses; más bien se trata de aceptar la visión transmitida por los libros, las opiniones de los profesores y las normas del centro. La formación en relación con la diversidad cultural se considera cuestión individual de cada profesor. En ocasiones la formación la imparte el orientador y se dirige fundamentalmente al profesorado “específico”: compensatoria, aula de enlace, apoyos, etc.

Las relaciones escuela/familia se limitan a las entrevistas en tutoría, en primaria; y en secundaria no siempre, depende del profesor. La lucha contra el racismo y la discriminación se consideran una cuestión personal de cada profesor y se reconoce el peso de los prejuicios que el alumno trae de su casa. El pluralismo lingüístico se valora y promueve de forma muy limitada. Se impone la lengua oficial de la escuela y, en algunos casos, la cooficial (valenciano y catalán). No se utilizan expresiones de otras lenguas, si bien no se prohíbe a los alumnos utilizarlas. La prioridad es aprender español lo antes posible para poder empezar a aprender otras cosas. La práctica casi exclusiva es aislar a estos alumnos en grupos específicos que reciben enseñanza de la lengua oficial algunas horas dentro del horario escolar, o bien en las aulas de enlace en las que permanecen durante seis meses antes de integrarse en el colegio público que les corresponda.

Procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las prácticas que se han observado más ajustadas a una mirada intercultural muestran al profesor explicando la lección o tema, ayudando a comprender el contenido, explicando individualmente, tratando de hacer fácil el aprendizaje y transmitiendo la idea de que es fácil aprender. El profesor tiene en cuenta la adaptación curricular individual, utiliza ejemplos y experiencias de los alumnos para introducir los temas, se hace referencia a lo estudiado en cursos anteriores, se realizan pruebas de nivel y entrevistas, o bien conoce personalmente a los alumnos y genera empatía. Los ritmos de trabajo de cada uno se atienden mediante las adaptaciones curriculares y el permitir “dejar tarea para casa”; la realización de algunos trabajos en grupos o individualmente y, de forma excepcional, el permitir que algunos alumnos realicen trabajos propios si no siguen el ritmo de la clase. Algunos profesores secuencian los temas según el nivel de dificultad y las características de los estudiantes, establecen diversas pruebas de nivel para plantear planes de acción tutorial y tienen en cuenta las ideas previas que los alumnos tienen respecto a los conocimientos que se van a explicar.

La idea de enseñar de otra manera a todos los estudiantes y no a algunos marcados de antemano como especiales se encuentra poco ejemplificada. Cuando aparece es en relación con la utilización de variedad de materiales y la flexibilidad en la organización del aula que evite formar grupos cerrados. La motivación intrínseca del estudiante no se promueve intencionalmente pues es el profesor quien establece las actividades a realizar y propone los temas. A partir de sus planteamientos sí que se intenta que los alumnos expongan temas que les sugieran, realicen trabajos voluntarios o elijan temas para redactar. El profesor intenta facilitar el trabajo del grupo, pero no se tiene muy claro si esta intervención ha de ser más marcada o simplemente de carácter orientativo, dejando al grupo que desarrolle sus propias conclusiones.

En algunos casos, el profesor anima a charlar y a hacer trabajos en equipos; se realizan dinámicas de grupo que favorezcan el intercambio de ideas. En algún caso se especifica que este tipo de actividades es más frecuente en conocimiento del medio, pero no en otras asignaturas. Se explican las dudas individualmente (especialmente en secundaria); se asigna tarea extra al que termina antes; se siguen las adaptaciones curriculares ya establecidas; se consulta a la psicopedagoga cuando tienen dificultades de aprendizaje o conducta; se ofrecen clases de apoyo o refuerzo cuando el alumno “no sigue la clase”. En el caso del aula de enlace se atiende prioritariamente a cada estudiante como individuo y no como perteneciente a un grupo u otro. Este reconocimiento es más evidente que en otras clases.

La idea mayoritariamente asumida es que los alumnos deben poseer las habilidades cognitivas necesarias para seguir los temas del programa, para ello es preciso evaluar en qué medida las poseen y decidir si necesitan apoyos especiales en grupos distintos al aula ordinaria. El concepto de habilidad cognitiva se entiende de forma restrictiva e imprecisa y se asocia a nivel de conocimientos o nivel académico. En general no se cuestiona si el temario del libro de texto se ajusta a las habilidades y conocimientos previos de los estudiantes. Ni siquiera si lo propuesto por el texto se ajusta al currículo oficial establecido en la normativa vigente.

En uno de los centros observados se trata de fomentar el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo. Los estudiantes se colocan en grupos, generalmente de cuatro, aunque también de ocho, tres o dos. También se realizan actividades que agrupan a alumnos de diferentes cursos.

La profesora introduce un concepto para que los alumnos trabajen sobre él: porcentajes, en este caso. No les explica el significado. En su lugar, les pregunta su opinión sobre lo que representan, cómo pueden expresarse, dónde o para qué se podrían usar y problemas en los cuales tendrían aplicación. La participación del alumnado es activa, ninguna idea que surja es desechada o despreciada. Más bien se busca un consenso general. Después los trabajos hechos en casa se evalúan en grupo. Cada grupo compara sus resultados y si estos no coinciden buscan el error. Si no lo encuentran preguntan al grupo más cercano, y sólo si hay duda y desacuerdo preguntarán a la profesora, quien mientras tanto pasea entre las mesas. Finalmente ellos evalúan su propio trabajo. (Observación en una clase de matemáticas en sexto curso de una escuela primaria).

Profesores de inglés de secundaria y tercer grado organizan actividades de alternancia y reunión: lectura o conversación. Con los estudiantes de ambos cursos, se forman dos grupos. Y los estudiantes pueden elegir a cuál de los dos quieren pertenecer. También se forman grupos de diferentes cursos durante la residencia en campamentos y granjas. (Extracto de cuaderno de campo).

Los niños se colocan en grupos que varían a lo largo del año académico, basándose en diversos criterios: se mezclan diferentes niveles académicos, de manera que en cada grupo haya por lo menos un alumno que pueda ayudar a los otros. También se tienen en cuenta las afinidades personales a fin de evitar comportamientos que disturben. Dice la profesora que es difícil, que las decisiones se toman colectivamente como un equipo y se conservan estadísticas para analizar la forma de operar de anteriores agrupaciones y estudiar posibles cambios. (Extracto de cuaderno de campo).

En otro de los centros visitados se ponen en práctica cambios que pueden alterar la manera de transferir el conocimiento y la motivación estudiantil.

Al menos dos veces por semana, en todos las aulas de 1° a 6°, se trabaja en lo que denominan “grupos interactivos”. El profesor cuenta con un grupo de 4 adultos entre los que se encuentran madres y padres, voluntarios de asociaciones, ONGs o grupos vecinales, profesionales de otros ámbitos –mediadores, profesores de apoyo-, que entran en clase y se responsabilizan de la coordinación de una actividad concreta relacionada con la materia a tratar durante la hora de clase. Las actividades suele prepararlas el profesor, aunque a veces son los propios voluntarios/as los que las elaboran y sugieren, y se reparten de acuerdo a las preferencias de éstos. Los estudiantes se reúnen en grupos de 5 ó 6 y trabajan con uno de los adultos durante unos 10-12 minutos, realizando la actividad coordinada por éste. A continuación van rotando de voluntario en voluntario hasta completar las 5 actividades previstas. Los grupos de estudiantes se forman con la intención de favorecer el intercambio y la cooperación entre alumnos diversos atendiendo a varios criterios, sobre todo a las diferentes aptitudes y/o capacidades, y a las habilidades sociales. El adulto a cargo del grupo comienza explicando la actividad y a continuación interviene lo menos posible en la tarea, dejando que sea el grupo a través de la deliberación y la cooperación, el que resuelva las dudas y dificultades que vayan surgiendo. Se observa un desorden controlado, un murmullo constante a pesar del que los estudiantes logran mantener un alto nivel de concentración en la tarea. El profesorado destaca el alto rendimiento de los grupos interactivos: en el tiempo que habitualmente se dedicaría a una sola actividad en gran grupo, los alumnos realizan cinco distintas con mucha más profundidad. Señalan además que la motivación de los estudiantes aumenta considerablemente: todos prefieren trabajar en grupos interactivos. Y, lo que consideran más importante, al mismo tiempo que la materia de que se trate –matemáticas, lengua, idioma- trabajan valores fundamentales como la cooperación, el respeto y la valoración del otro, la solidaridad, etc. Y esto no sólo en relación con sus compañeros, sino también con los adultos voluntarios, con los que mantienen una excelente relación. Los voluntarios y voluntarias se muestran también muy satisfechos de su trabajo en los grupos interactivos. Para algunas madres resulta una actividad muy gratificante, mejoran sus relaciones con la escuela y también con sus hijos, que se muestran orgullosos de su participación. Lo mismo ocurre con el resto de los voluntarios y voluntarias: una de ellas, una joven marroquí integrante de una asociación de mujeres musulmanas, relata cómo su trabajo en los grupos interactivos le ha animado a comenzar sus estudios de Magisterio (Extracto de cuaderno de campo).

Se fomenta el aprendizaje significativo e interdisciplinario. Se da importancia a la experimentación y a la manipulación.

En clases sucesivas de geometría se dibujan líneas paralelas y perpendiculares, ángulos, esferas y poliedros. El profesor utilizará juguetes y objetos de la vida diaria para introducir los conceptos básicos de la geometría. Por ejemplo dibujará en la pizarra un plano imaginario del vecindario. Los alumnos pondrán el nombre de las calles y luego,

por turnos, pretenderán ser turistas y preguntar y responder por direcciones, usando indicaciones paralelas y perpendiculares. Otro juego consiste en encontrar varios ángulos rectos, agudos y obtusos en la anatomía humana y en el aula: piernas abiertas, codos doblados o ventanas. Discuten sobre por qué se dice de las personas que son agudas u obtusas. En el caso de los poliedros y cuerpos esféricos, la tarea consiste en traer de casa objetos con esas características (Observación en varias clases de matemáticas de cuarto curso en escuela primaria).

En uno de los centros de primaria se recurre a la asamblea de aula al comienzo y al final de la semana, la primera para organizar el trabajo de los próximos días y la segunda para valorarlo. Además la asamblea se utiliza para discutir y tratar de resolver conflictos, trabajar aspectos como la responsabilidad (cada día un alumno/a ejerce de moderador), o compartir experiencias con los compañeros/as. No obstante, la mayoría de los profesores apelan a la clase magistral, es decir, llevan la enseñanza de manera lineal y unidireccional.

Las actividades de acogida y, en general, la prevención de posibles dificultades de adaptación no se practican habitualmente. Cuando se hace es porque existe en el centro un programa específico, una especie de protocolo de acogida. Las actividades más comunes son la visita al centro y la presentación en el aula. Las prácticas dirigidas a provocar interacciones entre estudiantes diversos son: la ayuda mutua entre estudiantes y la formación de grupos por sorteo para realizar actividades diversas. Se insiste en que se pretende mejorar las relaciones sociales.

Diagnóstico y evaluación de los estudiantes.

La atención a las específicas necesidades de los alumnos, a sus ritmos y a las dificultades que van encontrando está vinculada a profesionales también específicos: orientadores, mediadores, logopedas, profesores de compensatoria. Las adscripciones a grupos específicos se realizan lo antes posible, en cuanto el estudiante llega al centro. En algún caso, poco frecuente, cada estudiante tiene un itinerario o plan de estudios.

Las estrategias de evaluación son los exámenes y pruebas, de forma excepcional se realizan entrevistas a los estudiantes. Estas entrevistas se orientan a analizar los errores cometidos por el estudiante. La evaluación continua está generalizada si bien asociada a recuperación de suspensos, es decir, a oportunidades continuas de realizar el examen y aprobar. El lenguaje utilizado para comunicar los criterios y resultados de la evaluación es sencillo y claro para que pueda ser comprendido por familias y estudiantes. Se realiza en la lengua escolar y no en la lengua materna del estudiante. Los resultados de las evaluaciones son utilizadas para comprobar lo que el alumno sabe y en algunos casos para que el profesor se plantee la utilidad y conveniencia de algunas actividades. Los recién llegados se incorporan poco a poco a la clase, si bien se les apoya para que se incorporen al ritmo general cuanto antes. Se valora la mejora en aspectos concretos según las características de los estudiantes. En la mayor parte de los casos la evaluación sirve para reflejar lo que el alumno sabe y para detectar cuáles son los fallos, las dificultades o los errores que se les plantean.

Las tareas y criterios de evaluación los establece el profesor y no se discuten. En algunos casos, se les explica para que las conozcan, tanto ellos como sus padres, pero no se discuten. Respecto a las decisiones que se toman de adscribir a los alumnos recién llegados a clases específicas, se indica mayoritariamente que las decisiones educativas derivadas del diagnóstico no se suelen aplazar. Normalmente no se practica la autoevaluación, el alumno no participa en el proceso de evaluación y cuando lo hace es de manera puntual, en casos concretos o en determinadas áreas.

La reflexión sobre los procedimientos de evaluación se limita a las reuniones de calificaciones en las que cada profesor ofrece su valoración sobre cada alumno y expone sus criterios. En algún caso el centro utiliza estadísticas de calificaciones como información sobre resultados de los estudiantes y dificultad de las asignaturas. No hay conciencia del sesgo cultural de las pruebas de diagnóstico utilizadas habitualmente. El estudiante no participa en el proceso de evaluación ni se promueven fórmulas como el contrato de aprendizaje. Las familias reciben un boletín de calificaciones con notas numéricas y observaciones. Los resultados se comentan con las familias cuando éstas lo solicitan o en caso de dificultades graves del estudiante. La calificación en lengua no se separa de las que se conceden en otras áreas. Es decir, el dominio de la lengua escolar condiciona dramáticamente los resultados en todas las áreas del currículo.

No se dispone de instrumentos o procedimientos que tengan en cuenta la diversidad cultural. Exámenes de diagnóstico estandarizado se usan en general para asignar los estudiantes a grupos específicos. Se aprecia un avance en términos específicos, comparado con el nivel diagnosticado inicialmente.

El diagnóstico de si el alumno tiene o no necesidades educativas especiales se hace a través de exámenes - tests que tienen tan poco que ver con sus necesidades reales como con la escuela más convencional. Por ejemplo el test WISC todavía se usa para evaluar madurez. (Entrevista con un profesor de pedagogía terapéutica en una escuela primaria).

Empiezo por decir que no soy profesora de educación compensatoria, sino de infantil ...y como estoy de suplente, esto es lo que encontré. La primera cosa que hice fue ver qué tipo de alumnos tenía: su nacionalidad, cultura, religión...a continuación hice algunas evaluaciones iniciales para saber donde estábamos y adaptar apropiadamente... Los he ido agrupando por niveles, los de cuarto grado, los de sexto grado, algunos muy atrasados.... después de ver qué idioma hablaban,los agrupé por niveles, cero para los niños que no han aprendido a hablar; luego los que no hablaban español, los recién llegados a España.. ...y tengo alumnos que saben un poco de español pero están muy atrás del nivel que corresponde a su edad.. (Entrevista con una profesora compensatoria en una escuela de primaria).

Para superar estas diferencias, se hace una propuesta "flexible": adaptar el currículo y contratar un logopeda y un psicólogo. Se hace una evaluación preliminar de cada nuevo alumno en términos de capacidades y autonomía personal "desde un punto de vista práctico" (Directora de escuela primaria).

No se presta atención a las diferencias de los estudiantes en cuanto a sus habilidades, experiencia escolar previa o conocimiento del idioma de la escuela. A veces se practica sistemáticamente la autoevaluación de los estudiantes, pero no hemos encontrado evidencia que pruebe que esta evaluación personal influye en la evaluación final del alumno. La práctica es utilizada más bien como medida del grado de coincidencia entre el criterio del profesor y el del alumno. No se acostumbra a “negociar” estos criterios y revisarlos de acuerdo con el juicio del alumno respecto de su propio trabajo.

En un centro de primaria no se hacen exámenes, y el proceso de enseñanza-aprendizaje se plantea de tal modo que la evaluación continua forma parte del mismo, fomentándose la autorregulación en el aprendizaje y por tanto también en la evaluación. Los criterios de evaluación del alumnado, en consonancia con la filosofía y objetivos educativos del centro, recogen una valoración global sobre aspectos como actitudes y valores, relación con iguales y adultos, estrategias y planificación del trabajo, comunicación oral y escrita, lectura y áreas curriculares.

Los profesores consideran que cuando los estudiantes consiguen buenos niveles de aprendizaje es debido preferentemente a razones internas al alumnado (esfuerzo, atención y motivación, comprensión de los conceptos) y al apoyo y atención que los alumnos reciben de sus familias, o bien a una combinación de ambos factores. Respecto a las razones por las cuales no se consiguen niveles adecuados apenas varían respecto a la anterior cuestión: la mayoría habla de razones que residen en el alumno: falta de esfuerzo, desmotivación, y/o a la falta de apoyo familiar. No se reconoce una influencia directa entre lo que el profesor hace y lo que el estudiante consigue. La idea que se transmite es que la tarea del profesor no incide en el éxito o fracaso del estudiante.

Los apoyos a los alumnos de compensatoria o atendidos por los servicios de orientación se realizan en espacios especiales, en clases aisladas y en horarios específicos. En algún caso las clases de compensatoria se imparten “donde se puede”, ya sea biblioteca, jefatura de estudios, sala del AMPA, aula de informática. Cuando se requiere ayuda especializada, por ejemplo, debido a dificultades logopédicas, los alumnos son enviados a profesionales ajenos al centro. Las tareas que realizan con los alumnos son repasar lo que hacen en clase, practicar hábitos de trabajo, realizar fichas y libros específicos para compensatoria.

El papel de estos profesionales en la evaluación de los alumnos a los que atienden es marginal. Lo que manifiestan es que “defienden” a los alumnos, hacen ver a los tutores sus progresos. En algunos casos les ayudan a preparar el examen, les dan instrucciones y explicaciones sobre las cuestiones que pueden plantearse.

5. Las prioridades de la escuela desde un enfoque intercultural

Lo que las escuelas pueden hacer desde un enfoque intercultural es revisar sus propias prácticas y decidir si lo que hacen es aquello que quieren hacer o que creen estar haciendo. A partir de ahí, establecer líneas de acción y formas de pensar en relación a tres cuestiones básicas: cómo se entiende la diversidad cultural; qué debería hacer el Centro escolar como tal; qué pueden hacer los profesores en relación con la enseñanza y la evaluación.

5.1. Sobre la idea de diversidad cultural.

Las visiones predominantes en las escuelas se refieren a la idea de diferencias culturales y contribuyen a hipertrofiar las diferencias, de forma condescendiente y con fines, más o menos explícitos de clasificación y jerarquización social. Habitualmente se establecen diferencias y se “reconocen” grupos culturales a priori. Se confunde diversidad cultural con categorización social. Un ejemplo evidente es identificar diversidad cultural con origen nacional, lengua materna, nivel económico, etnia, religión, género. Estas categorías sociales informan sobre grupos sociales en los que los individuos son inscritos o adscritos; pero no nos dan información sobre la diversidad cultural de dichas personas.

Los resultados escolares de los estudiantes en enseñanza obligatoria están condicionados por los criterios y procedimientos de evaluación que los profesores aplican. Hay una falta de congruencia evidente entre lo que se establece como objetivos valiosos en la enseñanza obligatoria y lo que el profesor evalúa cuando adjudica unas calificaciones. Entendemos que es necesario que los profesores y otros profesionales del centro hagan algo que hoy por hoy es excepcional en las escuelas, esto es, discutir sobre procedimientos y criterios de evaluación. La evaluación, tal y como hemos visto que se lleva a cabo en los centros escolares de enseñanza obligatoria, se centra casi exclusivamente en evaluar (calificar) al estudiante. Se evalúa para saber qué sabe y qué no sabe, para identificar sus lagunas y errores. Es una evaluación individual, diagnóstica, utilizada para decidir qué tipo de ayuda o/y refuerzo necesita el estudiante. Se decide si es capaz de aprender o no. Las calificaciones se explican por el dominio de la lengua escolar y el nivel académico de los padres de los estudiantes.

Parece evidente que las escuelas deberían evaluar la enseñanza que imparten, la calidad y eficacia de los métodos, las actividades, los recursos, los procesos, las interacciones; y que dicha evaluación debería tener como criterio el que todos los estudiantes, más allá de lo esperable por su dominio de la lengua o nivel académico de sus padres, logran de los objetivos propios de la escolaridad obligatoria. Para lograrlo es preciso que los centros escolares sean lugares seguros para los estudiantes, espacios orientados a garantizar experiencias de aprendizaje y enseñanza.

5.2. Oportunidades y retos para la escuela y el profesorado.

La prioridad para la escuela debería ser lograr los mejores resultados en todos, es decir, la eficacia y al mismo tiempo la equidad. Considerar la diversidad como la materia misma de la que están hechas las interacciones educativas. Es urgente superar la visión restrictiva que asocia diversidad con necesidades especiales, conflictos, días especiales, actividades de tutoría, profesores especiales, inmigración o pobreza. Las interacciones significativas entre personas, ya sea profesores, estudiantes, padres, madres, voluntarios, no se dan porque sí, de forma natural o espontánea; al menos no hay que esperar que sea así. Se precisa intencionalidad, definir para qué y cómo establecerlas, averiguar si están sirviendo para lo que se pretendía.

Cada decisión que se adopta en el centro es importante en cuanto al tratamiento que damos a la diversidad cultural de los estudiantes y no parece haber conciencia de cómo, cuándo, por qué, a

quién se discrimina. En muchos casos, se elude la evidencia de conductas racistas o discriminatorias creyendo que es lo mejor que puede hacerse. Con esto se contribuye a perpetuarlas y se envía el mensaje de que no es algo que importe, no es algo de lo que hablar, no tiene que ver con estudiar y aprender.

Situar el aprendizaje del estudiante en el foco mismo de todo lo que sucede en la escuela es casi una obviedad cuando hablamos de conseguir lo máximo de cada alumno; sin embargo, las escuelas no lo practican, al menos no mayoritariamente. Lo visto y oído nos alerta acerca de algo: el foco de lo que sucede en la escuela está en lograr el control de las conductas (tanto estudiantes como profesores y familias) mediante fórmulas de enseñanza muy estructuradas centradas en el contenido de los libros de texto. En la mayoría de los casos, el énfasis en lograr los mejores resultados no va unido al compromiso de conseguirlos en todos los estudiantes, sean cuales sean sus características sociales y culturales.

Con carácter general sería recomendable aprender de lo que se hace ya en las llamadas clases de refuerzo o especiales. Es allí donde los profesores hacen lo que creen que los estudiantes necesitan para aprender; para aprender lo que “no son capaces” de aprender en su clase. El conocimiento de los profesores acerca de cómo ayudar a sus alumnos deberían tenerse en cuenta y transferirse. Llama la atención que alguno de los profesores entrevistados nos dijera que “algunas de las cosas que hago por el bien de mis alumnos no son de maestra”. Se refería a saltarse temas del libro, “perder” tiempo hablando con ellos, visitar a sus padres en casa cuando no van a la escuela. Reconocer el multilingüismo como algo valioso que se promueve mediante programas específicos.

Las escuelas deben promover la implicación de personas que reflejan la diversidad del alumno(a) y promover el diálogo entre profesores de diferentes niveles y áreas, profesores con diferente formación y experiencias. Cada profesor es consciente de algunas limitaciones y de las cualidades que le ayudan a enseñar a sus alumnos. No obstante, en general, atribuyen poca importancia a la influencia que lo que son y hacen con sus estudiantes tiene sobre ellos y sus logros. Es frecuente que el profesor acepte el papel que parece tener reconocido en estos momentos: ayudar, facilitar el manejo del libro de texto, servir de ejemplo, controlar la conducta, sancionar lo que el alumno sabe. Las mismas fuerzas que llevan a los profesores a aceptar estas funciones son las que llevan a los centros a promoverlas.

5.3. En busca de prácticas interculturales

Comprender cuáles son las fuerzas que nos alejan de conseguir los mejores logros de nuestros estudiantes sería lo prioritario. En primer lugar, están las creencias acerca de las ideas sobre diversidad y la forma de entenderla en el proceso de enseñar. Muchos de ellos se sienten incapaces de enseñar a sus estudiantes; sin embargo, eso no es cierto. Esta sensación de incompetencia tiene que ver con sentirse aislados y, por tanto, sin poder para influir, para cambiar las cosas. Probablemente también tiene que ver con las propias experiencias por las que cada uno ha pasado para llegar a ser profesor. Cada uno de nosotros pertenece a un determinado perfil sociocultural y económico; ha pasado por determinados procesos de selección y formación (¿de-formación?).

Tiene que ver con las concepciones que se tienen sobre qué es enseñar y aprender; sobre cómo se enseña y aprende. El profesor es el núcleo mismo junto con el estudiante de todo proceso educativo. Lo que los profesores hacen o lo que hacen que suceda en la clase es decisivo para explicar lo que los estudiantes aprenden.

Asumir que todos los estudiantes son capaces de aprender y que el profesor es capaz de enseñarles. No es una labor en solitario, sino con otros: colegas, estudiantes, familias, entre otros. Lo que los alumnos son y saben es conocimiento útil. El conocimiento cambia, muestra diferentes enfoques, lo que se aprende tiene relación con lo que se vive y se piensa. Se promueven interacciones que permitan comunicarse, aprender con otros. Se aplazan las decisiones sobre necesidades especiales o adscripción a grupos específicos al menos dos años después de su llegada. Se es consciente de los diversos ritmos, intereses, formas de comunicarse y aprender. Equidad significa cambiar la forma de enseñar a todos los estudiantes, pero no significa “enseñar a todos de la misma manera, las mismas cosas, al mismo tiempo”.

El profesor puede motivar a los estudiantes haciendo que éstos elijan las actividades y temas a estudiar, es decir, dando oportunidades para participar. La disciplina requiere explicar, comunicar, compartir las normas de conducta y los planes de trabajo. Las asambleas, el reparto de responsabilidades son practicadas por los profesores. Sería necesario tomar conciencia del papel que desempeñan en el logro de resultados académicos y no sólo como fórmulas de control de la conducta. Las normas de conducta tienen sentido si se orientan a favorecer el aprendizaje de aquello que se valora al calificar a los estudiantes.

Los procedimientos que el profesor utiliza para enseñar deberían ser variados y responder a diferentes formas de aprendizaje: por analogía, resolución de problemas, cooperación, deducción, manipulación, etc. La expresión, la exploración activa, la indagación, los proyectos deberían ser centrales en el desarrollo de las clases y no excepcionales o marginales. El teatro, las películas, lecturas, dramatizaciones, debates y asambleas son buenos ejemplos a utilizar para presentar la información, clarificar valores, analizar estereotipos, convertirlos en actividades centrales en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La organización del aula implica prioritariamente construir el grupo/clase como lo que es, un grupo que aprende junto. Cooperar es una de las competencias que la escuela debe promover y eso supone aprender cooperando con compañeros y profesores. Trabajar en un grupo y hacerlo en cooperación requiere clarificar la función del grupo, la adscripción de tareas, la función de cada uno en el grupo y la implicación del profesor en el mismo.

Finalmente, volvemos al principio; esto es, a la evaluación. El diagnóstico de los estudiantes mediante pruebas de ejecución o capacidad, la evaluación mediante pruebas escritas de forma casi exclusiva detecta lo que el estudiante no sabe hacer y puede convertirse en coartada para justificar lo que no somos capaces de enseñar. Esto es así porque el tipo de aprendizaje que se promueve no es el más adecuado para todos sino para algunos. Una maestra nos preguntaba ¿qué hacer con los lentos? pensemos sobre cuál es la velocidad de aprendizaje que imponemos y a quiénes estamos beneficiando con nuestra enseñanza. Se requiere evaluar qué y cómo enseñar escapando de la tiranía impuesta por el abuso del libro de texto. La autoevaluación de la enseñanza mediante la aplicación de instrumentos como los utilizados en este estudio sería una fórmula para mejorarla y hacerla más adecuada a la diversidad cultural de los estudiantes.

Algunas de las prácticas que hemos analizado contribuyen a perpetuar una visión estigmatizadora de la diversidad y a legitimar medidas que discriminan a unos estudiantes respecto a otros. Al mismo tiempo, también hemos presentado algunos ejemplos de iniciativas comprometidas con ofrecer experiencias educativas valiosas para todos, sin recurrir a catalogar a los estudiantes en función de características que poco o nada nos dicen de lo que son, piensan o cómo se relacionan (nacionalidad, religión, lengua, género, clase social, etc.).

Una de las limitaciones más serias de los estudios aquí comentados fue el uso de una rejilla de observación, es decir, unas escalas previamente fijadas, las cuales nos permitían detectar algunas prácticas, pero también nos impedían ver muchas cosas de las que pasaban en el centro simplemente porque no correspondían con los ítems de las escalas. Nos preguntamos si la homogeneidad vista en las escuelas sería en parte debida al instrumento de registro utilizado; el cual llevaba identificaba ciertas pautas, pero se perdía gran parte de la complejidad de lo que sucede en las escuelas.

Por ello, a partir de estas consideraciones, el trabajo emprendido por el grupo ha sido ir en busca de “buenas” prácticas, allí donde estuvieran y describirlas de forma contextualizada dando cuenta de toda su complejidad. Como vemos en este estudio y publicaremos en el siguiente sobre: “Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de prácticas en centros de educación obligatoria”.

Todo pensamiento nace de la experiencia, pero ninguna experiencia obtiene algún sentido o coherencia sin haberse sometido antes a las operaciones de la imaginación o del pensar. Hannah Arendt.

Bibliografía

- Abdallah-Preteceille, Martine. (2006): *El enfoque intercultural: un paradigma para pensar la diversidad*. Congreso INTER. www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural
- Aguado, T.; Gil Jaurena, I. y Mata, P. (2006). *La educación intercultural. Una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Ed. Catarata.
- Aguado, T. (coord.) (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Aguado, T. y del Olmo, M. (2010): *La educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Ramón Areces.
- Ballesteros, B. y Gil Jaurena, I. (en prensa): *Diversidad y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Del Olmo, M. (2010): *Re-Shaping kids. The Welcome classes*. Viena: Navreme Eds.
- INTER Project (2005): *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea/Intercultural education. Teacher training needs from an European perspective*. Cuadernos de la UNED. Madrid: UNED.
- Lizcano, Enmanuel (2004): *Metáforas que nos piensan*. Traficantes de sueños. www.traficantesdesueños.com
- Proyecto INTER (2004). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. www.uned.es/interproject.

Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas

Dropout and inclusive educational practices

José María Fernández Batanero

Resumen:

Este trabajo presenta los resultados obtenidos en relación a las prácticas educativas que se desarrollan en un centro de educación secundaria. El diseño metodológico de investigación, de carácter descriptivo, ha sido el estudio de caso. Entre las conclusiones del estudio sobre la prevención del abandono temprano destacan, por un lado, la importancia de desarrollar estrategias de planificación, organización y enseñanza acordes con la inclusión educativa.

Palabras Claves: prácticas educativas eficaces, fracaso escolar, abandono temprano, prácticas inclusivas, respuestas educativas diversas.

Abstract:

This paper shows the results obtained regarding the educational practises carried out at a high school. The methodological design for the investigation, of descriptive nature, has been that of a case study. Among the conclusions from the study about prevention of early dropout, it is worth mentioning, on the one hand, the importance of carrying out planning, organization and teaching strategies with regard to scholar inclusion.

Keywords: effective educational practices, school failure, early abandonment, inclusive practices, different educational answers

Introducción

La calidad del sistema educativo de un país no sólo es un indicador de los niveles de desarrollo y bienestar alcanzados, sino también venideros. No en vano, proveer una escolaridad universal que sea, además, capaz de estimular el desarrollo integral de niños y jóvenes, es un objetivo estratégico de primera magnitud en las naciones más avanzadas.

Nuestro país no es ajeno a esta inquietud. Es por ello por lo que, de un modo recurrente, la formación de nuestros jóvenes y, en concreto, el problema del fracaso escolar es considerado en la actualidad un problema de primer orden, muy especialmente en España, donde las tasas están por encima de la media europea y de los países de la OCDE.

Según los datos publicados en un comunicado de la Comisión Europea (2011), Portugal, Malta y España sufren una tasa de abandono escolar superior al 30%, el doble que la media comunitaria, pero sólo los españoles han empeorado. Así, entre 2000 y 2009, el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años con el nivel más bajo de educación secundaria aumentó un 7,2%. Incluso Turquía, al final de la cola del continente, consiguió mejorar el nivel educativo medio de sus jóvenes.

La Comisión destaca que los inmigrantes en España tienen más posibilidades de dejar el colegio que en la mayoría de la Unión Europea. La tasa de abandono escolar entre los extranjeros llega al récord del 45%.

Unos índices tan altos de fracaso escolar no están justificados en un país con unos niveles de renta como España, donde existe una buena escolarización en Infantil y Primaria, y unos altos índices de población universitaria. Por eso, los datos de fracaso escolar tan elevados no están justificados o lo están por factores y variables que podrían cambiarse. Estimamos que los datos españoles deben ser juzgados a la luz de los objetivos europeos. No es posible pensar los resultados educativos que reflejan las estadísticas, al margen de la consideración de España como un país de la Unión Europea, que tiene marcados unos objetivos educativos. En este sentido, el reto al que se enfrenta la Unión Europea consiste, por tanto, en intensificar la reforma de los sistemas escolares para que *todos y cada uno* de los jóvenes, gracias a un acceso y unas oportunidades mejores, puedan desarrollar plenamente su potencial para convertirse en participantes activos en la economía del conocimiento emergente y reforzar la solidaridad social.

La llamada *Estrategia de Lisboa*, se apoyaba en tres pilares: promover el pleno empleo, una economía en la sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida. En este marco, se considera que la Unión Europea (UE) necesita unos ciudadanos capacitados con, al menos, las competencias claves. Una sociedad con creciente multiculturalidad y con peligro de dualización social requiere como objetivos, en la nueva agenda social de la Unión Europea, la participación, cohesión e inclusión social de todos los ciudadanos. Más específicamente, dentro del Programa “*Educación y Formación 2010*”, la UE estableció cinco objetivos en materia de educación que deberían haberse alcanzado en 2010: situar la tasa de abandono escolar por debajo del 10%; reducir a un 17% el porcentaje de alumnos con problemas de comprensión lectora; lograr que el 85% de los jóvenes (a los 22 años) completen la Educación Secundaria; aumentar en un 15% el número de diplomados en Matemáticas, Ciencias y Tecnologías; y lograr que el 12,5% de la población adulta participe en formación continua.

En la actualidad, los objetivos de la Estrategia de Lisboa distan bastante de la realidad de educación y formación de los países europeos. La situación actual de los países miembros nos revela datos negativos en casi todos los ámbitos, excepto en el número de graduados en matemáticas, ciencia y tecnología. Ante resultados de esta magnitud, y constituyendo el abandono escolar uno de los mayores fracasos de la Estrategia de Lisboa, cabe preguntarnos cuál podría ser la solución para reducir el alarmante porcentaje de abandono escolar ¿Qué prácticas educativas podrían constituir un medio para combatir de forma eficaz el problema del abandono?

Para dar respuestas a las cuestiones enunciadas comenzamos con la revisión de la literatura, donde nos encontramos con un sin número de estudios sobre fracaso escolar y exclusión educativa, así como de estudiantes en riesgo (Fullana, 1998; Perrenoud, 2002; Martínez y otros, 2004; Vélaz de Medrano, 2005; Mahurenda y otros, 2005; Martínez González y Álvarez Blanco, 2005; Vaquero García, 2005; Escudero, 2007; Pérez Rubio, 2007; Benito Martín, 2007; Tezanos, 2007; Echeita, 2008, Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). Todos ellos han contribuido a desarrollar ámbitos de análisis y propuestas dentro de los estudios sociales sobre la exclusión.

De acuerdo con la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) u otras instancias, en nuestro trabajo consideramos el Abandono Escolar Prematuro como el caso de todos los jóvenes de más de dieciocho años que no han obtenido algún título de educación secundaria postobligatoria tipo CINE¹ 3A o 3B, ni cursan enseñanzas conducentes a obtenerlo. Así pues, en el marco de la escuela, las políticas y prácticas que se desarrollen puede ser un buen camino para comprender qué papel juega en el abandono escolar, y una vía para pensar en cómo podrían modificarse planteamientos y dinámicas organizativas y educativas. Ello, no es una cosa nueva, pues hay constancia, por ejemplo en los últimos cincuenta años, de la proliferación de reformas, innovaciones curriculares y metodológicas, de las que ha ido dando cuenta la elaboración teórica y la investigación (Altritcher y Elliot, 2000; Fullan, 2002). Han surgido incluso ámbitos específicos de investigación centrados en la creación, difusión, gestión y utilización del conocimiento (Escudero, 1991; Hargreaves, 2003). El núcleo de buenas prácticas (la posibilidad de documentar, diseminar y extraer lecciones provechosas del conocimiento valioso y de diversas experiencias y proyectos contrastados en el logro de determinados objetivos) ha sido ampliamente debatido y sobre ello se han formulado propuestas diversas (Luzón y otros, 2009).

Así pues, son muchos los estudios donde el profesor y su intencionalidad pedagógica ocupan una de esas aristas principales del problema (Iranzo, 2002; Marqués, 2006, Blanco 2008). Dentro de este marco, aparece una segunda arista, que, a nuestro juicio, está un poco más difusa y que nos inspira, además, a realizar este estudio, que son aquellos factores o prácticas que facilitan el desarrollo de actividades pedagógicas de aulas eficientes y eficaces. En este sentido, creemos que una escuela que contribuya al aumento de los resultados de la mayoría de los alumnos, generando al mismo tiempo niveles altamente significativos y de éxito en los aprendizajes conseguidos en el marco de un proyecto común, es una escuela que favorece la calidad de la enseñanza (Elmore, 2003).

1 Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (en inglés ISCED, International Standard Classification of Education), elaborada por la UNESCO y aceptada con carácter general para las comparaciones internacionales.

Ahora bien, es en este contexto, de posible calidad educativa, donde se hace necesario realizar algunas matizaciones sobre lo que entendemos por eficacia escolar. En primer lugar, la eficacia escolar se operativiza en términos de *valor añadido*: entendiendo por eficacia el progreso de los alumnos teniendo en cuenta su rendimiento previo y su historial sociocultural; es decir, lo que la escuela le aporta al estudiante. En palabras de Murillo (2005, 25):

“...aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socio-económica y cultural de sus familias”.

En segundo término, consideramos la equidad como un elemento básico en el concepto de eficacia. En la definición anterior se indica explícitamente que si un alumno o grupo de alumnos no consigue un desarrollo superior al previsible esa escuela no es eficaz. Con ello, sin equidad no hay eficacia, y además tal centro debe ser socialmente rechazable. Por último, si destacamos que el objetivo irrenunciable de todo centro y todo sistema educativo es el desarrollo integral de los estudiantes. Es decir, del desarrollo de la comprensión lectora o el cálculo, pero también de la felicidad de los alumnos, su autoconcepto, o su actitud creativa y crítica. Desde esta perspectiva, una escuela eficaz es una condición necesaria aunque quizá no suficiente, de una escuela de calidad (Murillo, 2008).

Con nuestro estudio intentamos contribuir a la perspectiva en la que se contempla la necesidad de explorar cómo las propias escuelas se implican en prácticas o crean condiciones (horarios inflexibles; currículum fragmentados; jerarquía de asignaturas, énfasis en habilidades de orden inferior/básicas; estrategias de enseñanza inadecuadas, limitadas y rígidas; textos y otros materiales didácticos inadecuados; evaluación competitiva, creencias, actitudes y expectativas de profesores hacia los alumnos y sus padres, etc.) que empujan a algunos alumnos a abandonar (Bergeson et Heuschel, 2003).

Diseño y metodología de la investigación

El diseño de la investigación se sitúa desde una perspectiva de estudio de caso de carácter descriptivo, a partir del cual el enfoque de recolección y análisis de datos se ha definido como mixto, en el que se integran diversas técnicas cualitativas y cuantitativas de recolección de datos (revisión documental, cuestionarios a profesores y alumnos, entrevistas en profundidad a miembros del equipo directivo y observaciones directas en situaciones naturales). Para la validación de los cuestionarios se optó por aplicar la técnica de juicio de expertos y la validación del protocolo de entrevistas, se realizó mediante el método Delphi. Las dimensiones de las entrevistas en profundidad giraban en torno a: datos de identificación; planificación; aspectos curriculares; aspecto organizativo; clima relacional y resultados. El cuestionario dirigido a profesores contaba con seis dimensiones: datos de identificación; datos con respecto al alumnado que asiste al programa; la formación diseñada y ofrecida en los programas; el programa en la vida del centro; apoyo, recursos y formación del profesorado y, por último, valoración general del programa. Con respecto al cuestionario dirigido al alumnado las dimensiones fueron: aspectos generales, el profesorado, aspectos curriculares y grado de satisfacción.

Para el análisis de contenido el programa informático utilizado ha sido el Nudit 5 (Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing).

Con respecto a las características y organización del objeto de estudio decir que se trata de un centro educativo de titularidad pública de educación secundaria de la ciudad de Sevilla (España), situado en una de las zonas más deprimidas y desfavorecidas de la ciudad, con un nivel socioeconómico y académico muy bajo, donde el paro y otras situaciones de conflicto social (drogodependencia, embarazos no deseados, infravivienda, delincuencia juvenil, absentismo escolar, desigualdad de oportunidades...) son muy intensas. Todo ello, actúa de abono a todas las variables vinculadas al fracaso escolar: grandes retrasos académicos acumulados, baja autoestima escolar, falta de expectativas desde los primeros niveles de la escolaridad, absentismo, pasividad en la convivencia y, finalmente, fracaso académico.

Actualmente cuenta, aproximadamente, con un total de medio millar de alumnos/as de los cuales el 18% son de origen extranjero, procedentes de Marruecos, Sahara, Rumania, China, Bolivia y Colombia. En el centro educativo imparten docencia 33 docentes para 12 unidades de educación secundaria, 2 orientadores, 2 profesoras de pedagogía terapéutica, 2 profesoras de apoyo a la integración, una educadora social y una monitora de educación especial.

Dos fueron los criterios que nos llevaron a su selección: por un lado, el estar catalogado por la Administración Educativa como un centro de actuación educativa preferente, y por otro, el hecho de haber reducido el “fracaso escolar” del alumnado a la finalización de la educación secundaria obligatoria en un 27% en los últimos 4 años.

Prácticas docentes utilizadas en el centro

A través de la información obtenida hemos logrado detectar y describir una serie de estrategias docentes calificadas de buenas prácticas y que se desarrollan en el centro educativo:

• Dirección eficaz	• Incorporación del mayor número de recursos al aula
• Organización de materias por ámbitos	• La colaboración en el aula
• Implementación de diferentes modelos de tutoría	• Formación del profesorado.
• Apoyo de estudiantes entre sí. Agrupamientos heterogéneos interactivos	• Currículo rico, riguroso, adaptado y diversificado
• Incremento de las expectativas del alumno	• Participación en el centro
• Independencia del profesor.	• Evaluación basada en criterios claros
• Aprendizaje entre pares	• Aprendizaje por tareas/proyectos

Cuadro 1. Prácticas docentes

- **Dirección eficaz.** El director desempeña un papel fundamental en los procesos de dinamización, formación y toma de decisiones a nivel organizativo, en relación con la atención a la diversidad del alumnado. Es en la dirección donde nacen y se promueven buena parte de las iniciativas y decisiones sobre la atención a la diversidad, en general, y en particular hacia el alumnado en riesgo de exclusión educativa.

“Las decisiones del centro y todo lo que tiene que ver con los programas de atención a la diversidad y el alumnado que lo conforman se toman entre todos, pero las iniciativas suelen partir del equipo directivo”. (D. 1)

Nos encontramos ante un estilo de director que, lejos de constituirse en un simple agente de la Administración, ofrece un talante democrático en el desarrollo de su actividad. Un Director que posee un gran carisma y el reconocimiento de sus compañeros por su trabajo.

- **Organización de materias por ámbitos.**

Se desarrollan agrupamientos de distintas áreas o materias en ámbitos más amplios de conocimiento de forma que propone un currículo con un alto grado de integración que facilita el aprendizaje significativo del alumnado. Se pretende construir el currículo a partir de las necesidades del alumnado, destacando las conexiones de los distintos contenidos; fomentar el compromiso del alumnado con su realidad, motivando su participación e intervención en y sobre la misma y facilitar el tránsito entre etapas educativas. Se desarrollará con el menor número de profesorado para favorecer el seguimiento, la coordinación (y la globalización) de aprendizajes. Al mismo tiempo, se establecen bandas horarias para rentabilizar los recursos humanos.

- **Implementación de diferentes modelos de tutoría:** el modelo tradicional de tutoría grupal se complementa con modelos alternativos de tutoría que facilitan la personalización de los procesos de enseñanza aprendizaje. En esta línea, se lleva a cabo la tutoría compartida: dos/tres tutores/as para un mismo grupo. La tutoría individualizada para todo el alumnado, pero con estrategias diferenciadas en función de la motivación y autonomía de cada uno y una. Y las tutorías entre alumnos en coherencia con los modelos cooperativos.

“... si consideramos la tutorización como un proceso de acompañamiento en el aprendizaje vital, la visión y el conocimiento de dos o tres profesores de un mismo alumno es más amplia que la de un solo profesor, entonces podremos sin duda, conocer mejor al alumnado y en consecuencia planificar estrategias que le permitan avanzar”. (Prof. Con Exp. 6).

Los procesos de orientación y tutoría se consideran claves para el logro de los objetivos con este tipo de alumnado. Una evidencia de ello, es que la tutoría (legalmente en nuestro contexto) se debe dedicar un par de horas semanales, lo cierto es que esta actividad se realiza a diario y en cualquier momento y lugar. Los profesores se apoyan entre ellos para realizar esta importante tarea trabajando juntos.

- **Apoyo de estudiantes entre sí. Agrupamientos heterogéneos interactivos.** Todos los agrupamientos del centro son heterogéneos; se rechaza la homogeneidad por entenderla como medida segregadora. El aula se organiza en grupos interactivos, manteniendo el grupo clase sin separar a ningún alumno/a de su aula. Son grupos heterogéneos de 4 ó 5 alumnos/as y en cada grupo hay una persona adulta. Se preparan actividades con un tiempo limitado para cada una (aproximadamente, 20 minutos por actividad), dependiendo del nivel. Cada cierto tiempo los grupos van cambiando de actividad, realizando diversos ejercicios sobre una temática.

Esta forma de organización contribuye de alguna manera a la inclusión del alumnado y concuerda con otros estudios acerca de la perspectiva de la exclusión, donde se denuncia que el fracaso ocurre dentro de un determinado orden escolar que suele usar y abusar de operaciones cognitivas, atribucionales y políticas organizativas rígidas, al tiempo que dividen y separan al alumnado (Escudero, González González, y Martínez Domínguez, 2009).

- **Incremento de las expectativas del alumno.** Una constante que se repite en los casos que hemos observado es el apoyo personal y social que se presta a los estudiantes. Así, comprobamos cómo en la mayoría de los centros estudiados se hace un considerable esfuerzo por transmitir al alumnado altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje. Además, se preocupan por conocer la realidad de sus alumnos, llegando a realizar seguimiento de aquellos que ya se han iniciado en el ámbito laboral. De este modo, son reclamados por el profesor para que compartan su experiencia con el alumnado actual y así se sienten más motivados, o bien ellos mismos se dirigen al profesorado para hacerle participe de sus logros académicos o laborales:
- **Independencia del profesor.** La autonomía del alumnado en el aula y la disminución del protagonismo del maestro en beneficio del protagonismo del alumnado, que funciona en el aula sin la necesidad de una supervisión constante por parte del profesor, es otro de los elementos detectados. Ello, se manifiesta claramente en el programa de “acompañamiento escolar”, donde se puede observar como el profesor actúa como guía, orientando la tarea del alumno más que un mero transmisor de conocimientos.

“A lo largo de mis años como profesor del programa de acompañamiento escolar, me he dado cuenta que tenemos que cambiar de rol, que dediquemos menos tiempo a explicaciones concretas al alumnado y más a planificar, supervisar y cooperar con el grupo”. (Prof. Con Exp. 4).

La puesta en práctica de metodologías innovadoras y activas, implica necesariamente una mayor formación del profesorado en aspectos metodológicos, aspecto que coincide con el desarrollo profesional como factor de eficacia docente (Scheerens, 1990; Stringfield y Slavin, 1992; Creemers, 1994; Sammons, Thomas y Mortimore, 1997; Walberg y Paik, 2007; Brophi, 2007 y Murillo, 2008).

- **Aprendizaje entre pares.** Esta metodología basada en la creación de parejas de alumnos/as entre los que se establece una relación didáctica guiada por el profesor/a donde uno de los compañeros/as hace el rol de tutor/a y el otro de tutorado es puesta en práctica de forma constante en los programas de desarrollo curricular y acompañamiento escolar. Los profesores entrevistados y encuestados coinciden en señalar que se produce aprendizaje, tanto por parte del tutorado (por la proximidad cognitiva con el tutor, la ayuda permanente y personalizada recibida y el clima de confianza), como por parte del tutor (al tener que preparar las actividades, dominar los contenidos y ver la utilidad del aprendizaje).

Esta estrategia de aprendizaje y su influencia positiva en la eficacia escolar es consistente con los hallazgos de otros trabajos (Berruezo, 2006; Walberg y Paik, 2007; Brophi, 2007)

donde se resalta los beneficios claros para el alumnado, ya que ayuda pedagógica se ajusta a las necesidades del alumnado, realizándose con un lenguaje más accesible y en un clima de confianza.

- **Incorporación del mayor número de recursos al aula.** Las aulas se constituyen en espacios abiertos a la comunidad. La escuela es el lugar de trabajo de estudiantes y profesores, pero además es un lugar de referencia para la comunidad. La implicación de las familias es muy importante y se promueve la participación de las mismas a través de actividades y propuestas, tanto de tipo académico como lúdico o cultural. Todos los recursos disponibles se introducen en el aula evitando cualquier atisbo de etiquetación o segregación. Con respecto a las familias todos los primeros jueves de mes se produce un encuentro entre la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (pueden asistir todos los familiares que lo deseen) y la dirección del Centro. Además, independientemente de actuaciones puntuales con las familias, desde la creación de centro educativo se organizan todos los años Grupos de Trabajo bajo el asesoramiento del Centro de Profesores (CEP) en el que participa, junto con el profesorado, alumnado y familiares de éste. A modo de ejemplo, citamos el grupo denominado “Reordenar el desorden”, sobre las relaciones entre personas adultas y adolescentes. El centro además posee equipos de colaboradores voluntarios que son capaces de ayudar a sus compañeros, con la actitud de un amigo y no de un profesor. Además, estos voluntarios tienen un compromiso particular con el centro educativo, lo cual constituye un pilar fundamental para el apoyo social.

Desde el primer curso de educación secundaria se incorpora voluntariado en las asignaturas de Lengua y Sociales y el profesorado de pedagogía terapéutica se incorpora a las aulas en las asignaturas de Lengua y Matemáticas en todos los grupos del primer ciclo. Así pues, la incorporación del mayor número de recursos al aula se manifiesta como otro factor a tener en cuenta a la hora de desarrollar buenas prácticas educativas (Murillo, 2008).

- **La colaboración en el aula.** De los profesores entrevistados y de las aulas observadas destacamos la elevada frecuencia en la que dos profesores comparten las tareas docentes dentro de la misma clase. Es una alternativa que se basa en el aprovechamiento de los recursos personales del centro (profesor tutor, profesor de apoyo, profesores especialistas, voluntariado...) en el aula donde están todos los alumnos. Se trata de conseguir que todos los estudiantes puedan ser atendidos y ayudados en el aula ordinaria por dos docentes. Permite trabajar en equipo entre los docentes, al mismo tiempo que se garantiza una atención más personalizada. Esta estrategia de doble docencia se desarrolla en todas las clases de lengua, matemáticas e inglés; se incorpora voluntariado en las asignaturas de lengua y sociales; y el profesorado de pedagogía terapéutica se incorpora a las aulas en las asignaturas de lengua y matemáticas en todos los grupos del primer ciclo.

“Desde mi punto de vista, el compartir aula con otro compañero ha supuesto una experiencia enriquecedora. No sólo para mí como docente, sino para los alumnos. Los alumnos aprenden mejor y se motivan más, ya que por ejemplo, en las clases de inglés, pueden observar a dos profesores hablando entre ellos en inglés. Eso es muy significativo...” (Prof. Con Exp. 9).

La doble docencia se recoge como una de las estrategias innovadoras en el Plan de Compensación Educativa del centro. La eficacia de esta estrategia queda puesta de manifiesto en la propia satisfacción del profesorado que la desarrolla, obteniéndose de esta forma resultados coincidentes con Scheerens (1992), Berruezo (2006), al afirmar la importancia de la colaboración del profesorado en este tipo de alumnado y su incidencia en el rendimiento de estos.

- **Formación del profesorado.** El profesorado es consciente que trabajar en un contexto desfavorecido socioeducativamente implica conocimiento, formación y capacitación para desarrollar determinadas estrategias que favorezcan el “éxito escolar” para todos los alumnos. Esta necesidad de formación se ve mitigada con la experiencia y el tiempo en estos programas. Así, cuando se les pregunta por la necesidad de formación durante el desarrollo de su actividad, el 56 % de los profesores manifiesta estar bastante de acuerdo con ella. Solamente destacar que esta formación ocurre, fundamentalmente, por iniciativa personal de los docentes. De forma general, la formación que realizan viene determinada por la propia investigación acción.

“... nuestra experiencia con este tipo de alumnado ha hecho necesario y, dado sentido, a la elaboración de un Plan de Formación del Profesorado del Centro basado en la reflexión y la autoayuda mejor que en los cursos estándar impartidos por expertos”.
(Equipo directivo 1).

En la actualidad existen dos grupos de trabajo para la formación del profesorado en materia de convivencia y maltrato escolar. De esta forma, coincidimos con otros estudios (Maradona y Calderón; 2004, Murillo, 2008) al considerar, como un factor de eficacia, el desarrollo profesional de los docentes, entendido como actitud hacia el aprendizaje continuo y la innovación como su puesta en práctica.

- **Currículo rico, riguroso, adaptado y diversificado.** Qué aspectos de la escuela y su oferta curricular habrían de ser diferentes y cuáles pueden ser similares, constituye uno de los principales dilemas que se plantean en torno al currículo que ha de ofertar el propio centro educativo cuando se enfrenta a este tipo de alumnado, cómo hacer frente a problemas de absentismo, desenganche escolar, retirada de la escuela o abandono.

En el centro estudiado se fomenta el uso de una nueva metodología que exige del profesorado un cambio de rol, y una nueva concepción de las actividades de enseñanza aprendizaje (estudio de casos, trabajos de investigación, metodología basada en resolución de problemas de la vida cotidiana, etc.).

Por un lado, los criterios de selección de los contenidos están centrados en conceptos fundamentales. Los que se trabajan en las aulas se descargan de academicismo. Los contenidos se organizan con alguna forma de integración entre materias (Núcleo Integrado), insistiendo en los procesos comunes (comprensión, aplicación de los contenidos a la vida cotidiana, organización de la enseñanza en torno a proyectos o trabajos prácticos, centros de interés o experiencias de la vida y entorno de los estudiantes).

“Llevo 23 años en la enseñanza y mi experiencia me dice que un currículo fragmentado, lineal, ajeno a la vida y organizado en función de las especialidades del profesorado no nos sirve para estos alumnos.” (Prof. Con Exp. 5)

La forma de proceder una vez constituido el núcleo integrado es la confección de una red de interrogantes o problemas tanto por el profesorado como por el propio alumnado. Seguidamente se organizan los contenidos mediante una red de conceptos. Este proceder actúa como elemento aglutinador y motivador a la hora de implicarse el alumnado en las diferentes actividades.

La eliminación de contenidos superfluos conlleva a un mayor tratamiento de los contenidos fundamentales, lo cual contribuye a favorecer un aprendizaje significativo por parte del alumnado.

“...lo ideal sería reducir el currículo de la ESO a unos cuantos temas y que éstos sean tratados en profundidad. Todo lo demás es superfluo, el alumno lo olvida rápidamente y además no contribuye a su motivación” (P. 16)

En lo referente a la estrategia de diversificación curricular, se puede decir que representa un cambio metodológico de las oportunidades y condiciones del aprendizaje, pero no una alteración sustantiva de los contenidos y aprendizajes, de los objetivos de la etapa, como se ha podido desprender del análisis de documentos y de la observación en las aulas.

Por otro, los materiales se elaboran y adaptan a las diferentes materias y niveles. Los departamentos de lengua, inglés, sociales y matemáticas elaboran sus propios recursos o adaptan otros existentes en la mayoría de los grupos, sobre todo de 1º y 2º de ESO.

- **Participación en el centro.** La organización del centro se caracteriza por una amplia participación en las decisiones de todos los actores participantes: padres, equipo de dirección, docentes y estudiantes. En este sentido, las actividades que se desarrollan son, por un lado la formación de comisiones constituidas por pequeños equipos de profesorado en función de cada objetivo específico. Estos objetivos son establecidos previamente como prioritarios por el profesorado y la dirección del centro. Mejoras en las competencias, nuevos métodos y criterios de evaluación, las modificaciones horarias, comisión de convivencia, son algunos ejemplos de posibles áreas que determinan la formación de estas comisiones.
- **Evaluación basada en criterios claros** respecto a lo que hay que aprender y cómo se va a evaluar. En la evaluación el profesorado tiene en cuenta el punto de partida de cada estudiante, ayudando a cada uno en la superación de las posibles necesidades que se le presenten.

“Además de establecer criterios claros es necesario establecer prioridades en relación con los objetivos a evaluar. Resulta claro que desde el punto de vista del progreso de un alumno no tiene la misma importancia elevar su grado de autoestima, si ésta está por los suelos, que el aprendizaje de nuevo vocabulario. Pero con frecuencia lo que se evalúa es el segundo aspecto. Es fundamental valorar más los procesos que los productos terminados”. (Prof. Con Exp. 13).

La evaluación del alumnado se realiza de forma continua por dos motivos fundamentales: por un lado, que el profesorado conozca el aprendizaje de sus alumnos/as así como los ritmos de cada uno/a, sus progresos y dificultades; y, por otro lado, que el alumnado conozca también sus resultados y que ello pueda suponer un refuerzo positivo para el desarrollo de sus aprendizajes y formación.

La evaluación y los criterios a tener en cuenta para ello aparecen en relación con los contenidos que se trabajan, los objetivos y pretensiones educativas a alcanzar. En general, la evaluación tiene en cuenta los siguientes aspectos: asistencia a clase, trabajo realizado en clase, hábitos y comportamiento, nivel de conocimiento inicial y nivel de conocimiento adquirido, este último se comprueba también mediante examen al final de cada trimestre o tema trabajado. En este sentido, esta forma de proceder coincide con hallazgos similares en otros estudios que ponen de manifiesto su importancia como factor de eficacia (Walberg y Paik, 2007; Brophi, 2007).

- **Aprendizaje por tareas/proyectos.** La forma más habitual de trabajo en los respectivos programas es la de “Proyectos”, por ser una forma de plantear el conocimiento de la realidad de modo globalizado e interdisciplinar. Se provocan continuas situaciones de trabajo con el objetivo de que el alumnado aprenda procedimientos que le ayuden a organizar, comprender y asimilar una información. Esta estrategia está íntimamente relacionada con la organización de materias por ámbitos, comentada en primer lugar.

La participación de los alumnos/as, al organizar el trabajo de aula en torno a problemas interesantes, es plena en la elaboración del proyecto: son ellos/as los que eligen el tema del mismo, elaboran el guión que sirve de eje del trabajo, buscan la información necesaria para desarrollarlo, aportan materiales, elaboran documentos, etc. Todo ello, guiados por el profesor/a. Este protagonismo del alumno/a en las distintas fases y actividades que hay que desarrollar se corresponde, como hemos manifestado anteriormente, con una disminución del protagonismo del profesor, actuando éste como orientador en todo el proceso.

Conclusiones

Los datos recogidos en esta investigación no son concluyentes en todos los casos, pero la información obtenida muestra tendencias que, en muchos aspectos, son acordes con otras investigaciones, por lo que parece oportuno tenerlas en cuenta.

Sabemos que la problemática que se presenta en el alumnado que abandona los estudios está ligada a múltiples factores personales, sociales y familiares, pero también a factores relacionados con los centros escolares y su funcionamiento que pueden exacerbar los problemas académicos y de enganche de los jóvenes en riesgo.

Del estudio que hemos realizado podemos decir que el centro educativo objeto de estudio tiene un impacto importante en la vida de los jóvenes. Estos pasan muchas horas en él y no es indiferente el tipo de contexto escolar que se crea para ellos.

Las estrategias recogidas a través de la experiencia, calificadas como “buenas prácticas”, persiguen una educación más equitativa, o sea, una enseñanza más igualitaria, con menos fracturas y diferencias para los más vulnerables socialmente. Del estudio que hemos presentado y a modo de conclusión podemos decir que:

- Existe un profesorado altamente implicado y conocedor de la realidad del alumnado, que se esfuerza por innovar. Diseña unidades y proyectos didácticos atractivos y fundamentados. Todo ello se complementa con una formación del profesorado basada en la propia reflexión (como queda reflejado en el propio Plan de Compensación Educativa al contemplar la creación de un Plan propio de Formación del Profesorado), y por otro, la presencia en el centro educativo de agentes de apoyo interno (director, jefe de estudios, orientador...) que contribuyen a que el profesorado muestre una mayor disposición a la innovación y a la búsqueda de la mejora de su enseñanza. Así mismo, también podemos afirmar que las buenas prácticas guardan relación con el trabajo que el profesorado realiza en las aulas, donde su actividad depende, a su vez, de su formación, experiencia, creencias y actitudes, al igual que de otros factores internos tales como la organización y planificación del trabajo en el aula, y otros externos al propio centro como la política
- Expectativas alentadoras y alta motivación, en cuanto está comprometido profesionalmente en la planificación de los objetivos curriculares propios del programa en cuestión, preocupándose además por conseguir finalidades educativas más amplias, y relacionadas con competencias básicas de la educación obligatoria.
- Necesidad de la existencia de un currículum integrador y una organización de orientación inclusiva, donde se tienen en cuenta las características y las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. En este sentido, se lucha por la existencia de un currículum más funcional, significativo y comunitario, que no esté fragmentado en asignaturas, sino que supere esta aproximación al conocimiento y busque unidades más globales.
- Una mejor profesionalización, en cuanto al trabajo que se desarrolla en las aulas, se caracteriza por un ambiente distendido, natural, de confianza y respeto, donde al alumnado se le transmiten expectativas positivas sobre sus posibilidades de aprendizaje, adoptando medidas curriculares flexibles de modo que el alumnado capte el sentido y la funcionalidad de lo que aprende. Esencialmente, las experiencias que hemos podido categorizar como buenas prácticas, están mediatizadas tanto por el clima de aula como por las relaciones personales creadas.
- Se constata la importancia de la colaboración entre todos los que intervienen en la educación: los maestros, los profesores, los padres, el voluntariado, los apoyos disciplinares e incluso los estudiantes. La idea es que la educación y el aprendizaje se producirán de manera más poderosa si todos los implicados entienden lo que está sucediendo y si todos ellos forman parte del juego, ya que para alcanzar el éxito escolar de todos es preciso adoptar una perspectiva global de cooperación y, en consecuencia, interinstitucional.

- La importancia del liderazgo educativo en los equipos de dirección de los centros. La formación pedagógica de los miembros del equipo directivo contribuye de forma eficaz a la puesta en práctica de proyectos integrados en los centros, al margen de acciones puntuales en los niveles con mayor presencia de alumnado en riesgo de exclusión. La motivación del equipo directivo por el tratamiento de la diversidad mejora la implicación del resto del profesorado. Parece que la dirección del centro ejerce un fuerte liderazgo que es aceptado por el profesorado
- Fomento de políticas encaminadas a la construcción de nuevos modelos de convivencia basados en el respeto, por constituir éste una de las bisagras del cambio en la educación. Modelos educativos que promuevan políticas educativas basadas en la educación en valores, donde el “respeto”, cualesquiera que sean su papel y contribución, ocupe un lugar central

En definitiva, se ha constatado que las estrategias docentes acordes con la inclusión educativa se presentan como verdaderas armas en la lucha contra el abandono temprano, ahora bien, debemos tener en cuenta que el fenómeno de la exclusión es un problema más social que escolar, por lo que se ha de fomentar un conocimiento de nuevas formas de aprendizaje, en consonancia con aquellos elementos reguladores de la vida social y la incidencia de los fenómenos de exclusión en el ámbito educativo.

Bibliografía

- Ainscow, M. (1999): Tendiendo la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. En M. A. Verdugo y Jordan (eds). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. Salamanca: Amarú, (15-36)
- Altrichter, H. y Elliot, J. (eds) (2000). *Images of Educational Change*. Philadelphia: Buckingham
- Aparicio, P. C. (2009). Educación y jóvenes en contextos de desigualdad socioeconómica. Tendencias y perspectivas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(12). Recuperado [10/12/2009] de <http://epaa.asu.edu/epaa/v17n12/>
- Benito Martín, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 43 (7). Recuperado [18/12/2007] de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1847Martin.pdf>
- Bergeson, T. y Heuschel, M. A. (2003). Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate. Recuperado [16/11/2006] de <http://www.k12.we.us/research/default.aspx>
- Berruezo, P. P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 179-207.
- Blanco, B. (2008). Factores Escolares Asociados a los Aprendizajes en la Educación Primaria Mexicana: Un Análisis Multinivel. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 58-84. Recuperado [25/03/2008] de <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art4.pdf>

- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Revista digital de contenidos educativos*, nº 1, 4-32.
- Brophi, J. (2007). Principios de una enseñanza eficaz, en A. Bolívar y J. Domingo (Eds). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC, (47-77)
- Brouwer, N. Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153-222.
- Brynner, J. (2000). *Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data*. OECD Reports.
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de Educación Inclusiva*, 1 (1), 77-89.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión, en S. Karsz, (coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona, Gedisa.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Darling-Hammond, L.; Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass-National Academy of Education.
- Echeita, J. (2008). Inclusión y exclusión educativa “Voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.
- educativa, *Revista de Economía y Estadística*, 42 (1), 1-30.
- Elmore, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 9-48.
- Escudero, J. M, González González, M. T. y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 41-64.
- Escudero, J. M. (2005a). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 1, (1). Recuperado [28/02/2008] de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J. M. (2005b). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. *Jornadas sobre Exclusión Social y Exclusión Educativa*. Murcia: Caja Murcia.
- Escudero, J. M. (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, (371), 86-89.
- Escudero, J.M. (1991). Una estructura de formación centrada en proyectos de cambio: nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa. En Escudero, J.M. y López, J. (coords.) *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- European Commission (2006). *Detailed Analysis of progress towards the Lisbon Objectives in education and training: Analysis of Benchmarks and indicators, (Annex)*. European Commission
- Eurostat (2008). Eurostat (2008). *Early school leavers*. Recuperado [28/06/2008] de <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>
- Evans, P. et alii (2000). *Crear un capital identitaire: Quelques questions théoriques et solutions pratiques*. OECD Reports.

- Fernández Enguita, M. Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (1), 47-7.
- González González, T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, (1). Recuperado [25/03/2008] de http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1_hm.htm
- Hargreaves, A (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Iranzo, P. (2002). *La formación del profesorado para el cambio. Desarrollo profesional en cursos de formación y en proyectos de asesoramiento a centros*. Tesis doctoral. Dpto. Pedagogía. Tarragona: Univ. Rovira i Virgili.
- Karsz, S. (coord.) (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona, Gedisa.
- Klasen, S. (1999). *Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues*. OECD Reports.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Linstone, H. y Turoff, M. (1975). *Delphi Method: Techniques and Applications*. Massachussets: Addison-Wesley.
- Luzón, A. y otros (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de ESO. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado*, vol. 13, nº 3, 217-238.
- Maradona, G. y Calderón, M. (2004). Una aplicación del enfoque de la función de producción
- Marqués, P. (2002). Buenas prácticas docentes. Recuperado [13/11/2008] de <http://www.pangea.org/peremarques/bpracti.htm>
- Marqués, P. (2006). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Recuperado [23/10/2006] de <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm>.
- Martínez González, R. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros educativos. *Aula Abierta*, (85), 127-146.
- Martínez, F. y otros (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Murcia: Fundación Séneca.
- Maurenda, F. y Otros (2005). La construcción de identidades laborales en los Programas de Garantía Social. Recuperado [12/05/2007] de <http://www.uv.es/idelab>
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre Eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 4-28. Recuperado [12/01/2009] de <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art1.pdf>
- Pérez Rubio, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, (6). Recuperado [22/12/2007] de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1807Rubio.pdf>

- Perrenoud, PH. (2002). Os sistemas educativos face ás desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. En J. B. Duarte (dir), *Igualdades e Diferença. Numa escola para todos* Lisboa: Ed. Universitarias Lusófanos, (17-44).
- Ranson, S. (2000). *Le nouvel apprentissage au service de l'insertion: Vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action éducative*. OECD reports.
- Romero Morante, J. y Luis Gómez, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(19). Recuperado [23/11/2008] de <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n19/>
- Sammons, P., Thomas, S. y Mortimore, P. (1997). *Forging links: Effective schools and effective departments*. London: Paul Chapman Publishing.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school. Functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (1), 61-80.
- Stringfield, S. y Slavin, R.E. (1992). A hierarquical longitudinal model for elementary school effects. En B.P.M. Creemers y G.J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of educational research*. Groningen: ICO, (35-69)
- Subirats, J (dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tezanos, J. F. (2007). Juventud, ciudadanía y exclusión social. *Sistema*, (197-198), 103-120.
- Vaquero García, A. (2005). El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción. *Revista Galego do ensino*, (47), 1442-1460.
- Vélaz de Medrano, C. (2005). "Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social". *Cuadernos de pedagogía*, (348), 58-61.
- Walberg, H. y Paik, S (2007). Prácticas educativas eficaces, en A. Bolívar y J. Domingo (Eds). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC. (81-103).

La inclusión como objetivo ante el fracaso escolar en la Secundaria básica de Uruguay

The inclusion target to the secondary school failure in the basic Uruguay

Adriana Aristimuño

Resumen

Se describe la manera en que cuatro liceos públicos pusieron en marcha las tutorías, componente central del Programa de Impulso a la Universalización del tramo inicial de la educación media de Uruguay, vigente desde 2008. El PIU es la política de inclusión más importante que tiene en marcha el sistema educativo público del país. Los hallazgos ponen en evidencia nuevas maneras de ejercer el rol docente y de lograr aprendizajes, la existencia de jóvenes en situación de vulnerabilidad social y afectiva que son atendidos en el espacio, y un cúmulo de factores que están atentando contra el desarrollo de la política. La investigación se desarrolló gracias a recursos públicos concursables del Ministerio de Desarrollo Social del Uruguay.

Palabras clave: inclusión, fracaso escolar, tutorías, educación secundaria, Uruguay

Abstract

The article describes the way in which four public high schools put into practice a remedial program –PIU- for the secondary basic years in Uruguay, a program in course since 2008. PIU is the most important inclusive policy in the country. Findings report new ways of developing the teaching role and of achieving learning, the existence of a concrete curriculum space for the attention of students with social and emotional vulnerability, and the identification of several factors that may be obstructing the development of this policy. Research was conducted due to public funds from the Secretary of Social Development of Uruguay.

Keywords: inclusion, school failure, tutorials, secondary education, Uruguay

Introducción

Se plantea un sentido amplio de la *inclusión*, como objetivo de un sistema educativo democratizador, en el que la población adolescente vulnerable social y culturalmente, es atendida en forma diferencial al resto, para garantizar su acceso y permanencia en el sistema educativo formal.

El trabajo presenta los principales hallazgos a que arribó una investigación realizada en cuatro centros de educación secundaria pública en Uruguay en el que se está poniendo en práctica un programa específico para la atención de estudiantes en riesgo de fracaso escolar. Se trata entonces de *inclusión* por motivos sociales y culturales (no derivados de una discapacidad) y de una modalidad curricular específica dentro del curriculum general, una forma de educación compensatoria en el sentido que lo plantean Moliner García et. al. (2008).

Desde un punto de vista del modelo de inclusión que la política bajo estudio presenta, se puede clasificar como una política de tipo integracionista, ya que plantea la inclusión como la compensación de déficits, pero admite la igualdad de oportunidades y valora la existencia de diferencias (Moliner Miravet, L & Moliner García, O., 2010).

Partiendo de un diagnóstico sobre el fracaso escolar en la educación media de Uruguay y especialmente sobre el abandono - el problema más grave de todo su sistema educativo-, el informe da cuenta sobre la forma en que la más reciente política de inclusión educativa está siendo implementada en cuatro liceos públicos de Montevideo y su zona de influencia.²

Esta política, el Programa de Impulso a la Universalización (PIU) tiene en las tutorías su dispositivo central, ya que identifica los estudiantes con mayor riesgo de fracaso (unos 19.000 según las autoridades) y les ofrece un espacio diferenciado y personalizado de grupos pequeños en el que se trabaja sobre sus dificultades y se los apoya en su desempeño escolar.

El PIU puesto en marcha por las autoridades en 2008, constituye el principal programa de inclusión educativa para adolescentes del país. En efecto, dado su amplio alcance (en 2009 abarcó 78 liceos, 37 en Montevideo y 41 en el interior del país), sus diversos componentes, y su concepción sistémica del problema, se convierte en la principal herramienta que se ha puesto en marcha para atender precisamente el fracaso y la exclusión que tienen lugar en amplios sectores de la población adolescente del país.

Por lo tanto, desde esta conjunción de bajos aprendizajes, altos índices de repetición y la más alta tasa de abandono de América Latina, el PIU lanzado por las autoridades en 2008 aparece como una política oportuna. Se trata de una “política de contingencia, destinada a intervenciones de impacto en poblaciones socio-económicamente desfavorecidas con dificultades de acceso o

2 Se hace una distinción conceptual entre tres fenómenos, siguiendo a Fernández (2010): *ausentismo*, que son inasistencias más o menos permanentes que se miden en un año y en un centro; *abandono de los estudios*, un evento que se mide también en un solo centro por más de un año; y *desafiliación*, que es una trayectoria de transición al mundo adulto que genera vulnerabilidad e implica la decisión de dejar de estudiar, por lo que debe medirse en más de un centro educativo.

permanencia en el sistema educativo (...) para liceos donde se presenta –en forma persistente en los últimos 10 años- la mayor incidencia del fracaso escolar” (ANEP-CES 2008: 16).

Sin desconocer que el PIU ya cuenta con instancias de evaluación de carácter institucional, el interés de esta propuesta es evaluar el funcionamiento de las tutorías, desde una perspectiva de los actores, en particular de los alumnos de los centros implicados. Entendidas como el principal componente pedagógico del Programa, las tutorías constituyen la piedra angular de retención del estudiante en riesgo, así como una oportunidad singular para el logro de mejores aprendizajes.

La población beneficiaria del PIU constituye un conjunto de adolescentes que asisten al Ciclo Básico de los liceos públicos con mayor persistencia de fracaso escolar, ya sea repetición o abandono. Se trata de adolescentes que en su mayoría provienen de hogares con fuertes carencias socioculturales y que tienen dificultades en aprender, las cuales en muchos casos comenzaron a manifestarse en la educación primaria. Han sido cuantificados por las autoridades como 52.000, entre los cuales ha sido posible establecer que, quienes tienen mayores riesgos de fracaso escolar son aproximadamente 19.000 estudiantes, 8.500 del interior del país y 10.500 de Montevideo.

Definida como una modalidad de trabajo pedagógico, el espacio de las tutorías ha sido utilizado en diferentes formas y en todos los niveles del sistema educativo. En la modalidad que atañe a la atención de población propensa al fracaso escolar, existen interesantes antecedentes en América Latina y España, existiendo una bibliografía creciente en la región (Jacinto 2009; Jacinto y Terigi 2007). En ella se pone énfasis en la necesidad de personalizar la relación educativa y crear vínculos de confianza que permitan reforzar la autoestima del adolescente como condiciones de base para el trabajo de aprendizaje. A la vez, se intenta valorizar al centro educativo como un espacio de contención y apoyo, que permite que el adolescente tome distancia y un respiro de lo que muchas veces constituyen muy duras condiciones de vida fuera de él.

Por último, es relevante mencionar que el PIU ha sido lanzado por las autoridades como un programa diferencial y compensatorio en el que los protagonistas son los liceos (ANEP-CES 2008: 6, 7), que “pone foco en los problemas concretos del fracaso escolar con una mirada holística” (ANEP-CES 2008: p.12).

El PIU se propone como objetivo la mejora de los aprendizajes para el incremento de los índices de promoción, con énfasis en liceos con mayores índices de fracaso escolar en los últimos 10 años (definido como la suma de los repetidores y desertores, tal como aparecen en los resultados finales en las bedelías liceales). Dado que los aprendizajes son mejores y existe menos fracaso en general en el interior del país, se ha decidido priorizar el trabajo en la ciudad capital de Montevideo. Los liceos elegidos inicialmente con este criterio fueron 33 en Montevideo (de un total de 48 de Ciclo Básico) y 41 en el interior (de un total de 183 de CB). Los elegidos en Montevideo presentaban más de 33% de fracaso, y los del interior presentaban más de 24% y más de 100 repetidores. El resultado que espera lograr el programa es haber abatido un 25% la deserción y la repetición (ANEP-CES 2008: p. 17).

El programa tiene 5 componentes:

- Fortalecimiento técnico pedagógico de los liceos (horas docentes)
- Fortalecimiento de los equipos técnicos de atención psico-social
- Transferencia de recursos de ejecución liceal (alimentación, útiles, transporte, vestimenta)
- Apoyo a los alumnos vulnerables al fracaso (cuya actividad central son las tutorías)
- Participación social y comunicación social.

Marco de referencia³

Fracaso y exclusión como datos de la realidad reciente en Uruguay

En los últimos años, la reputada educación pública uruguaya ha sufrido una serie de transformaciones que la han colocado en una situación de toma de conciencia de su pérdida de calidad.

Especialmente, son conocidos los altos índices de fracaso (que incluye al abandono y la repetición) que presenta el sistema educativo en su tramo medio. Aun reconociendo que una repetición del 40% en primer año del Ciclo Básico (como la verificada en 2006) constituye un resultado claramente negativo del sistema (Cardozo 2008), numerosos investigadores han propuesto que es el abandono el principal problema del sistema educativo del país (ANEP-TEMS 2003; De Armas 2008), el que ha sido ubicado al tope de la agenda social del país.

Constituye una paradoja –y un alto costo social y económico– que el mismo sistema que integra en forma temprana y casi universal a los niños de 4 y 5 años, deje fuera de él a más del 50% de los jóvenes en edad de culminar el bachillerato. Un análisis más detallado revela que entre los jóvenes que abandonan los estudios, la mayoría no trabaja o pertenece a la categoría de inactivos (Kaztman y Rodríguez 2007: 33), constituyéndose en una población en clara situación de riesgo social, que retroalimenta lo que ha dado en llamarse la **reproducción intergeneracional de la pobreza** (Kaztman y Filgueira 2001).

Los altos índices de abandono de los estudios formales de los adolescentes uruguayos, comprometen seriamente el cumplimiento de su derecho a la educación, a la integración social y por tanto, a una vida ciudadana productiva y responsable. Al comienzo de esta década, la deserción en la educación media duplicaba la de la primaria (20% versus 10%), y solo pudo ser abatida en un 5% a lo largo de 12 años (ANEP 2005: 126).

La tasa de asistencia neta en la educación media se situaba en 75.5% en 2002 (ANEP 2005: 127).

Numerosos estudios se han realizado en el país para arrojar luz sobre el fenómeno del abandono (que como se verá, está ligado a la repetición previa), sus características y especialmente, sobre sus causas, con la expectativa de que un mayor conocimiento de éstas redundaría en el diseño de políticas que atiendan el problema con las estrategias adecuadas.

3 Un tratamiento más detallado del tema del fracaso se encuentra en Aristimuño (2009).

Existe una sostenida acumulación de estudios que contribuyen a la construcción de una incipiente teoría sobre los problemas de exclusión que se están constatando en la educación del país. Varios de ellos han realizado importantes esfuerzos de recopilación de información empírica. Para tener una visualización sintética de ellos, incluimos un cuadro (tomado de: Aristimuño, 2009: 17), el que ha sido elaborado a partir de un análisis más detallado en dicho trabajo.

Cuadro 1. Factores asociados al abandono, en base a estudios empíricos realizados en Uruguay

Población: estudiantes de escuelas públicas, de 1° a 6°.
<ul style="list-style-type: none"> • pertenecer a un contexto socioeconómico desfavorable • no haber asistido a educación inicial • no vivir con el padre y la madre biológicos • no vivir en hogares con jefatura masculina • pertenecer a un hogar con bajo nivel educativo <p>(Fuente: Estudio de cohorte en escuelas públicas (Moreira et. al. 2007))</p>
Población: estudiantes de 3° Ciclo Básico, a partir Censo Nac. de Aprendizajes 1999
<ul style="list-style-type: none"> • pertenecer a una familia cuyo horizonte temporal de estudios para el joven es breve • ser repetidor • percibir baja utilidad a los estudios • pertenecer a un grupo de pares en que la mayoría abandonó o piensa abandonar los estudios <p>(Fuente: Modelo sobre predisposición al abandono (ANEP/MESyFOD 2000))</p>
Población: jóvenes 12-29 años, a partir de la Encuesta Continua Hogares, 2001
<ul style="list-style-type: none"> • ser repetidor • ser padre joven • insertarse en forma temprana al mercado laboral • asistir a la educación pública • ser varón • residir en el interior urbano • tener una opinión desfavorable sobre la educación que se recibe <p>(Fuente: Estudio sobre trayectoria educativa de los jóvenes y la deserción (ANEP/TEMS 2003))</p>

Como puede verse, existe ya un conjunto de hallazgos producto de la investigación, que proveen de importante información para el diseño de políticas preventivas y de intervención sobre el fenómeno del fracaso escolar en el país.

El problema en un marco regional

El problema está presente en la educación regional y nacional desde hace décadas, aunque se comienza a tener mayor conciencia del mismo en los últimos diez años. En 2001 Kaztman y Filgueira (2001: 71) destacaban la dimensión regional del mismo, pero con un balance muy duro en particular para Uruguay, a partir de datos de 1997 revelaban que los varones de bajos ingresos de 15 años que había abandonado los estudios eran el 18,3% en Chile, el 21,5% en Argentina y el 43,9% en Uruguay.

En una mirada que abarca 16 países latinoamericanos, un trabajo reciente de SITEAL (2009) incluye el análisis de encuestas de hogares en el que en base a ellas se intenta responder a la pregunta “¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?”.

Entre los 7 y los 12 años la casi totalidad de los niños asiste a la escuela, pero a los 13 años, y en forma creciente, un importante porcentaje de adolescentes se encuentra fuera de ella. Es muy revelador el hallazgo que muestra que a los 16 años, cuatro de cada diez adolescentes que están fuera de la escuela, pertenecen a los sectores medios, aumentando así la proporción de jóvenes de estos sectores que abandonan los estudios, un problema que en edades menores se da fundamentalmente en los sectores más pobres de la sociedad.

El trabajo también profundiza en las causas que llevan a los niños y adolescentes a abandonar los estudios, focalizando en cinco de los países (Bolivia, Chile, Costa Rica, Nicaragua y Panamá). En las edades más tempranas (7 y 8 años) la principal razón son las dificultades económicas del hogar de origen del niño, lo que también ocurre entre los niños de 9 y 10 años, alcanzando su punto máximo en esta edad. A partir de los 13 años *el desinterés y el desaliento de los adolescentes* comienza a crecer como motivo, alcanzando su pico entre los de 15 y 16 años, *siendo la principal causa esgrimida para desertar*, por encima de dificultades económicas, necesidad de trabajar, maternidad precoz o cuidado de hermanos pequeños (Aristimuño 2009: 6-7)

Desde el terreno de las políticas desarrolladas para combatir la deserción en la región, Jacinto y Terigi (2007) sostienen que durante los noventa predominó un enfoque de focalización o discriminación positiva, de magros resultados, constatándose que existió una fuerte distancia entre los enunciados de las políticas y lo que finalmente terminó pasando en las escuelas.

A partir de esta década, se ha producido un viraje hacia lo que ha dado en llamarse el “universalismo básico”, que consiste en un conjunto limitado de prestaciones básicas y servicios homogéneos con estándares de calidad para todos, planteados como derechos ciudadanos (Jacinto 2009).

En esta clave de universalismo básico, especialmente en el tramo de educación secundaria que es el que más ha sufrido la deserción, se pueden sistematizar las políticas aplicadas en tres grandes grupos: aquellas incluidas en la oferta regular, que consisten en grandes programas de prestaciones mínimas (la mayoría de las cuales han sido becas); aquellas que postulan modelos alternativos de escolarización que flexibilizan las formas institucionales e incorporan TICs o formatos semipresenciales, pero que corren el peligro de convertirse en circuitos de segunda calidad; y aquellas que se concentran en la revalorización de la orientación para el trabajo.

En las primeras destaca la preocupación por abatir los altos niveles de ausentismo de los estudiantes, diversas variaciones en las formas de organizar los tiempos de instrucción, las tutorías, y las ofertas de compensación de aprendizajes. Estos programas han tenido amplio desarrollo en algunos programas puestos en práctica en Argentina, Chile, Brasil o México.

En Uruguay, en la concepción de las políticas, ha predominado un enfoque universalista para combatir el problema en el ciclo medio básico. En 1986 y 1996 se lanzaron sendos nuevos planes de estudio que proponían cambios curriculares y de gestión sustantivos, destinados a mejorar la calidad del sistema. Entre sus medidas más importantes, se incluyeron varias destinadas a abatir la deserción, como parte de un conjunto de políticas de tipo universal.

Es recién en la segunda mitad de esta década que aparecen algunas medidas de tipo focalizado, orientadas a un sector específico del estudiantado. Dentro de este grupo se puede incluir el Programa de Aulas Comunitarias (PAC) y el Programa de Impulso a la Universalización (PIU), ambos de reciente implementación (Aristimuño 2009: 18-19). Fuera de la educación secundaria, pero dentro de la educación media, se registran cambios en la Formación Profesional Básica, para los mayores de quince años, que facilitan su continuación en los circuitos de la educación formal. Se procura así captar a quienes abandonan el Ciclo Básico, con una propuesta que se acerca al mundo del trabajo, a la vez que los reinserta en la educación media. Y por fuera del sistema educativo, aunque con el propósito de fortalecerlo, se destacan los importantes esfuerzos volcados en programas de transferencias monetarias, que han tenido como condicionamiento la asistencia de niños y adolescentes a la educación formal. Primero fue el Plan de Emergencia, continuado a partir del 2007 por el reforzamiento de las Asignaciones Familiares, que brinda un subsidio mayor por la asistencia a la educación media que a la primaria, a partir del reconocimiento que allí está el principal problema de abandono.

En Argentina se ha generalizado la presencia de tutores y tutorías en la enseñanza media, entendiendo esta figura no en el sentido que se le da en el marco del PIU de Uruguay, sino en uno más amplio de orientador y consejero del joven, que lo contiene y lo escucha en la difícil etapa vital que transita en su paso por la escuela media. En ese sentido, solo algún tipo de tutoría, como la llamada “de enfoque proactivo” puede tener algunos puntos de contacto con la tutoría que se propuso estudiar esta investigación (Viel, en Romero 2009).

Algunos de los logros reportados en Argentina a partir de la experiencia de las tutorías son:

- Instala una escucha permanente para los jóvenes y le da espacios para ello, fuera de “las urgencias del desarrollo del currículo” (Viel, en Romero 2009: 103);
- Brinda contención adulta a los problemas de los jóvenes;
- Se constituye en referente para situaciones problemáticas vinculadas a la educación que pueden incluir no solo a los jóvenes sino a los docentes o padres;
- Brinda información sobre cada joven y curso tanto en lo académico como en lo social; y
- Abre un canal que mejora la comunicación con los padres.

Metodología

El propósito que se propuso la investigación fue el de contribuir a la evaluación de las tutorías, entendidas como el componente pedagógico central del PIU y dispositivo fundamental de una política de inclusión orientada a los adolescentes que asisten al sistema formal de educación.

La estrategia general del trabajo implicó realizar un estudio de casos mediante una combinación de técnicas en cuatro liceos de Montevideo -o en su área de influencia- que estuvieran desarrollando el PIU.

El trabajo tuvo dos etapas bien diferenciadas. La primera consistió en análisis de documentación, así como realización de un conjunto de entrevistas a los responsables del mismo en el Consejo de Educación Secundaria (CES) y a informantes calificados sobre el funcionamiento del PIU en general y de las tutorías en particular. A partir de estos dispositivos se terminó de armar las pautas de entrevistas y de observación y se seleccionaron los centros que finalmente se estudiaron, buscando que no fueran liceos con graves problemas de implementación de este emprendimiento. Del mismo modo, se consideró que no fueran liceos ni extremadamente grandes ni muy pequeños ya que la evidencia indica que el éxito de las innovaciones no es indiferente a este atributo.

La segunda etapa del trabajo se centró en la visita a los centros identificados donde se aplicaron tanto entrevistas a los Directores, los referentes y tutores directamente implicados en el Proyecto, así como a un conjunto de estudiantes que participaron del espacio de la tutoría para conocer con mayor detalle sus opiniones sobre la misma.

Se realizaron entrevistas a los cuatro Directores, a los profesores referentes (apoyo del equipo de gestión para la implementación de las tutorías), a un conjunto de profesores tutores (al 100% del plantel en tres de los liceos, y al 50% en el restante, de mayor tamaño), y a estudiantes que asistían a tutorías. Se observaron 16 clases de tutoría. El trabajo de campo se inició en setiembre y culminó en diciembre, insumió un total de 33 visitas y 69 horas de trabajo en el terreno, distribuidas en los cuatro liceos.

Breve descripción de los casos estudiados

Liceo 1

El barrio en que se encuentra el centro educativo presenta condiciones geográficas características que hacen que gran parte de la población liceal desarrolle todas sus actividades en el mismo, existiendo casos de estudiantes que no conocen otras zonas de Montevideo. El liceo tiene una matrícula muy importante y sus alumnos provienen casi en su totalidad del mismo barrio. El liceo cuenta con 16 grupos de primer año, 11 segundos y 9 terceros, lo que ya muestra en cierta medida los niveles de fracaso escolar. La cantidad total de alumnos matriculados en los turnos diurnos es de aproximadamente 1200.

El equipo de dirección está integrado por la Directora, una Subdirectora en los turnos diurnos y una Subdirectora en el nocturno. El equipo PIU se encuentra constituido por dos docentes

referentes (que cumplen asimismo funciones de tutoría), ocho profesores tutores (7 docentes de aula y 1 adscripta), una asistente social y una psicóloga, a lo que se suman estudiantes avanzados de la carrera de Psicología que realizan prácticas.

Liceo 2

El liceo se encuentra en una zona de clase media-baja y baja, con importante afluencia de estudiantes, y abundante locomoción. Es un liceo demandado según sus docentes y equipo de dirección.

Se trata de un liceo con grupos de CB pero también de bachillerato, que funciona en dos turnos. La población del CB ronda los 670 alumnos, y la casi totalidad de sus grupos funcionan en el turno matutino. En 2008 el liceo experimentó un recambio de casi el 50% de su plantel docente de CB.

En este liceo la Dirección cuenta con un referente en cada turno, y 5 docentes tutores. La psicóloga y la asistente social realizan un trabajo comprometido y constante de trabajo con la comunidad (en la que venían trabajando desde hace años antes de integrarse al equipo del liceo), y son las responsables de los talleres que funcionan dos veces por semana y que apoyan las estrategias de integración de los alumnos con riesgo de deserción.

Liceo 3

El centro educativo se encuentra inserto en el corazón de un complejo habitacional de grandes dimensiones, por lo que los alumnos provienen en su gran mayoría del mismo barrio, existiendo escasas excepciones. La matrícula ha descendido progresivamente en los últimos años, ocasionando un desdoblamiento de la infraestructura edilicia que lleva a la existencia incluso de algunos salones vacíos y de grupos de alumnos con cantidades adecuadas para trabajar en clase (lo que es poco frecuente).

El liceo funciona con un total de 18 grupos de primero a cuarto año y la cantidad total de alumnos matriculados en los turnos diurnos es de aproximadamente 500 estudiantes distribuidos en 6 grupos de primer año, 5 de segundo, 4 de tercero y 3 de cuarto año.

El equipo de dirección está integrado por la Directora y Subdirectora suplente en los turnos diurnos. El equipo PIU se encuentra constituido por una profesora referente (que cumple la función además de bibliotecaria), 5 profesores tutores, una asistente social y una psicóloga.

Liceo 4

El liceo se encuentra en una zona de clase media-baja y baja, ubicado en la zona limítrofe entre Montevideo y Canelones. Se trata de un liceo con una muy buena reputación entre las familias de la zona.

El liceo atiende algo más de 500 estudiantes, que se reparten entre el turno matutino y el vespertino.

En este liceo la Dirección cuenta con un referente, una psicóloga y 3 docentes tutoras, una de las cuales también se desempeñó en el PIU en 2008.

Principales hallazgos

1. Sobre las prácticas de enseñanza en el espacio de las tutorías

Ingresar al mundo de las prácticas de enseñanza en el marco de poblaciones en riesgo de fracaso significa ingresar a la esencia misma de la educación, ya que interpela al docente sobre su rol, su eficacia, su vocación, su capacidad de personalizar la tarea que realiza, y en definitiva, sobre sus logros y el sentido de su profesión.

La opción por los jóvenes y por el conocimiento, que es en definitiva lo que define a un docente en la educación media (Romero, 2009) implica desarrollar una capacidad de aceptación del otro, que en muchos casos es un otro diferente. Especialmente en el caso de estudiantes en riesgo escolar, implica desarrollar nuevas capacidades, formatos de actividades y estrategias de alto valor agregado en cuanto a su personalización y adaptabilidad.

El tema plantea interrogantes complejas, que podrían llamarse las grandes preguntas curriculares, ya que colocan sobre la mesa el tema de la pertinencia de los contenidos y las competencias a lograrse, la necesidad de un currículo único o uno adaptado a diferentes poblaciones, o el tema crítico de las exigencias y los logros, todo lo cual toca evidentemente el principio subyacente de la equidad.

Puesto en palabras de uno de los padres de la teoría curricular contemporánea: la desafiliación de los centros educativos “sería la manifestación de un síntoma de distanciamiento de grupos de jóvenes con respecto a un sistema curricular que no perciben como próximo o de utilidad para ellos” (Elliott, citado en Rué 2005, p. 81).

En recientes informes de alcance internacional se ha subrayado la necesidad de revisar la pertinencia del currículo de la educación secundaria –recomendación que puede extenderse a toda la educación media- dado que no son solo los estudiantes de sectores desfavorecidos los que manifiestan sentirse cada vez más alienados y ajenos en los centros de educación secundaria. A propósito, en un reciente estudio de la OCDE, en base a información de 42 países, el 25% de los alumnos expresan un muy bajo sentido de pertenencia, siendo la mayoría de países desarrollados (Aristimuño 2008).

Ya en un plano más cercano, a nivel regional, estos temas han sido planteados en un evento realizado en Montevideo, en oportunidad del análisis de diferentes iniciativas regionales destinadas a atender sectores de la juventud desfavorecida⁴. Algunas preguntas allí planteadas fueron: “¿Qué es relevante saber de cada asignatura? ¿Qué otros referentes plantear para la selección de contenidos,

4 Se trata del seminario “Educación media y equidad en América Latina. Estrategias de mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes”, coorganizado por UNESCO-IIPE y la Universidad Católica del Uruguay, que tuvo lugar en noviembre de 2002.

además de la disciplina que ha sido referente tradicional? ¿Cuáles son los aprendizajes clave que tiene que promover la escuela y asegurar a todos, y cuáles son los que pueden proponerse a grupos diferentes de adolescentes y jóvenes sin que ello implique menoscabo en el núcleo sustantivo de formación al que tienen derecho?” (Jacinto y Terigi 2007, p. 61).

El caso de Uruguay analizado en dicho seminario, postulaba un conjunto de prácticas en el nivel institucional, cuyos rasgos comunes eran (Jacinto y Terigi 2007, p. 113):

- La identificación y conocimiento personal de cada estudiante, con su nombre y apellido, con un diagnóstico de sus dificultades;
- Una normativa institucional que emana de acuerdos realizados con los alumnos;
- Una política de anticipación de los conflictos, planteando que la promoción y acompañamiento de los estudiantes se prioriza por sobre las sanciones; y
- El diálogo como estrategia central para enfrentar todos los conflictos.

Por otra parte, y en general, mucho se ha hecho ya en el país con el fin de mejorar la atención de estudiantes en riesgo escolar, lo cual constituye un terreno fértil para la implementación de las tutorías que propone el PIU como su estrategia central. Uno de los instrumentos más expandidos como política educativa fueron los Proyectos Educativos Liceales (PREL), que consistieron en propuestas surgidas en el nivel del liceo, que concursaban por fondos centrales para su implementación. El tema transversal que convocó a los PREL por años fue precisamente el del fracaso escolar (Aristimuño y Lasida 2003).

De todos modos, como ya se ha afirmado en secciones anteriores, el PIU y las tutorías que el programa propone constituyen la medida de política educativa más completa y universal, orientada a población en riesgo de fracaso escolar, que se haya implementado en la educación media del país en los últimos años.

Hay una importante riqueza en la forma de organizar las tutorías, pero también se observan algunas regularidades. La más notable de ellas es la del agrupamiento de asignaturas por áreas de conocimiento y en la práctica docentes tutores cubren más áreas que las inicialmente previstas, inclusive algunas alejadas de su asignatura de origen. Este enriquecimiento o ampliación del desempeño del docente es percibido por los estudiantes, y hasta valorado en forma muy positiva por ellos. En palabras de un tutor:

“Los estudiantes te dicen <Usted sabe de todo>, porque ven que los tutores manejan temas de las asignaturas o pueden resolver tareas aunque no sepan los contenidos específicos de manera de lograr el trabajo, porque tienen las herramientas para hacerlo. Por eso no es bueno encerrarse y trabajar solos. A los estudiantes les sorprende que esto sea posible y eso es lo que quieren transmitir, que ellos pueden hacer lo mismo. Entonces, los tutores no solo son profesores de una asignatura sino que pudieron adquirir las herramientas para manejarse con otros temas que no son específicos. Es muy enriquecedor.”

Esto trae dos consecuencias muy importantes en la relación entre docentes y alumnos, **que es difícil que ocurra en el aula regular**, dado que el docente muestra que el saber no es algo fijo que se trae, sino que se busca y se construye. Por un lado, queda patente *el carácter de construcción que tiene el conocimiento, y la posibilidad que tiene cada estudiante de construirlo a partir de lo que sabe, al igual que lo hace su profesor tutor*; por otro, humaniza y acerca no solo el conocimiento al estudiante, sino al docente como persona y a su esfuerzo por comprender y responder cada demanda de los estudiantes, contribuyendo a forjar vínculos mucho más cercanos que lo que es posible construir en las aulas regulares, usualmente superpobladas y menos personalizadas.

Además, no es menor el impacto que esto produce en la manera de ejercer el rol docente: muchos disfrutaban con el desafío de enfrentar situaciones nuevas y tareas fuera de su área directa de desempeño profesional. Según expresara otro tutor: *“A ellos [los estudiantes] les gusta ver que buscás información con ellos. A mí me encanta porque estoy aprendiendo mucho”*.

Por lo tanto, esta organización curricular de las tutorías implica importantes consecuencias en la relación entre alumno y profesor, y un enriquecimiento en la concepción del rol docente. Ambos conjuntos de actores son transformados por la experiencia.

• Las prácticas en las aulas

Como se expresara antes, la totalidad de los planteles docentes de todos los liceos menos uno (el que se cubrió en un 50%) fueron entrevistados y observados durante una tutoría completa. La información recogida por estas dos vías resultó de una riqueza inicialmente no prevista.

Cuando los docentes son consultados por las prácticas más desarrolladas durante sus tutorías, coinciden en tres rasgos por lo menos: una fuerte personalización a las necesidades del estudiante, una marcada experimentación en la búsqueda de información y soluciones en el marco de gran flexibilidad, y una disposición a trabajar en forma simultánea en varias tareas. Todas estas características fueron corroboradas en las observaciones. En palabras de una tutora:

“Comenzás preguntándoles cómo estuvo su día, qué tienen para el día siguiente, si tienen tareas pendientes, si tienen un escrito, y ahí ya se organiza todo...”, lo que resume en otra frase: “Vas todo el tiempo probando cosas”.

Asimismo, se constatan cambios a lo largo del año: varios docentes reportaron que al comienzo del año se dedicaron a sistematizar técnicas de estudio o a plantearles ejercicios y tareas de tipo de razonamiento y entretenimiento (como sopa de letras, juegos de razonamiento, etc.). Al acercarse instancias de evaluación en el calendario escolar, las tareas van cambiando, sobre todo en época de escritos, de entrega de láminas, o de preparación de pruebas y exámenes.

Una manera fresca y directa de asomarse a lo que sucede en las tutorías puede ser el relato directo por parte de los docentes sobre lo que hizo cada uno en una tutoría concreta, por ejemplo, en la última tutoría antes de la realización de la entrevista. A continuación se incluye un recuadro con algunas de las respuestas:

“En la última tutoría había 4 alumnos de primero que estaban haciendo mapas. Lo que hace uno es acompañarlos, supervisar que efectivamente los hagan, evitar la dispersión, insistir en la prolijidad, agregar algún comentario o detalle cultural, cosas que deberían comentarle en la casa pero no ocurre porque los padres no lo saben, no quieren o no pueden hacerlo. No darle esos rudimentos es sacarle oportunidades.” (Liceo 1)

“Algunos hicieron ejercicios de fracciones, otros hicieron geometría; se armaron carpetas; los de 2° hicieron polinomios y ecuaciones y una alumna de 3° hizo un repartido de trigonometría.” (Liceo 2)

“Con un alumno se trabajó Geografía: el alumno leía el material del libro y me explicaba qué comprendía; con otros estuvimos armando una carpeta de Inglés, y con otros dos estuvimos buscando material de Biología para hacer un trabajo.” (Liceo 2)

“Ayudé a todos los estudiantes a completar la carpeta de Visual y Plástica, gracias a la lista de láminas que me dio la docente del curso regular.” (Liceo 2)

“Con los de 1° se trabajó en ejercicios sobre volumen tomados del libro de Cs Físicas; con los de 2°, un repartido sobre calor y temperatura, y con los de 3° buscamos material en libros para hacer un mapa para Geografía.” (Liceo 2)

“Comencé a trabajar a partir de un texto “Los Gamines” de Galeano, que trata sobre un niño que vive en la calle; este tipo de texto los “shockea” y es justamente lo que busco, generar esos acercamientos y des automatizarlos. Se realizó la lectura y comprensión de texto y la producción de texto (porque deben terminar la historia).” (Liceo 3)

“Trabajé con el planisferio y con el uso de coordenadas espaciales. También utilicé la “Guía del Mundo” (enciclopedia) para que los estudiantes realizaran el análisis de ciertos índices, para ver cómo se conforman, los cálculos que se realizan y discutir al respecto, sobre cuáles parecen ser más indicados o no, fomentando la elaboración y expresión de ideas y posturas frente a un tema.” (Liceo 3)

“Vinieron tres alumnos de tercer año con un poema para trabajar el tema de la rima, que no entendían. Trabajaron con el poema que ellos querían (era el que se había utilizado en la clase) y se fueron con el aprendizaje hecho.” (Liceo 3)

“Con un grupito trabajamos un cuento que primero ellos tuvieron que buscar; con otros hicimos Dibujo, los fui orientando en las láminas; y con otros estuve apoyando para conseguir materiales para armar una carpeta.” (Liceo 4)

“Los de tercero trabajaron en una lámina de Dibujo cuestiones de la técnica del coloreo sobre todo de motricidad; un alumno preparó un escrito de Geografía, y una alumna se dedicó a pasar en limpio apuntes de Literatura.” (Liceo 4)

Varios aspectos de las tutorías ya mencionados quedan patentes en estas descripciones, tales como la adaptabilidad de los docentes a las necesidades de los estudiantes, y la simultaneidad de tareas diferentes que desarrollan los docentes, sea cual sea su asignatura de origen. También aparecen rasgos muy importantes, mencionados en otras secciones del trabajo, como la necesaria coordinación y contacto que debe existir entre los docentes tutores y los docentes de aula regular para el buen desarrollo de estos espacios, o el hecho de que en un mismo espacio coincidan y trabajen en forma armónica estudiantes de diferentes años (1° con 3°, por ejemplo).

Se suman así más argumentos para sostener que el espacio de tutorías muestra que es posible trabajar en formas variadas y diferentes a la manera en que se trabaja usualmente en los centros de enseñanza secundaria.

En cuanto al **uso del tiempo** en los espacios de tutoría, se trata de espacios de gran plasticidad. Si bien hay un comienzo y un fin, y se controla la asistencia, los alumnos transitan por la tutoría con gran libertad.

En relación a las **estrategias de enseñanza predominantes**, se trata de un amplísimo abanico de dinámicas: en general predominan las estrategias de orientación y guía, las de búsqueda y organización de los materiales, pero los docentes también ponen en juego un importante espectro de estrategias de interpretación de consignas, corrección de errores, y ensayo de explicaciones alternativas, demostrando en muchos casos una gran riqueza de herramientas didácticas. Se observaron algunas situaciones en que estudiantes más adelantados (por ej., de 3er año) explicaban contenidos o alguna técnica de dibujo, a sus compañeros más pequeños. Los docentes alientan esto y lo monitorean con discreta atención.

Si bien lo anterior es algo muy relevante a profundizar desde el punto de vista educativo, el aspecto que más destaca al observar las tutorías es **la forma de relacionamiento y el tipo de vínculo** que se establece en estos espacios. Una primera pauta destacable es el afecto que los docentes ponen en juego en su tarea, pero a la vez es patente que en la mayoría de los estudiantes que asisten, esto se valora y se devuelve. La casi totalidad de los estudiantes saludan con un beso a su docente al culminar la tutoría, y con frases que muestran cariño, sea cual sea el liceo, la edad del tutor o el género de unos y otros: “*Cuidese profe*”, “*nos vemos*”, “*gracias, ahora sí entendí*”, “*qué bueno estuvo eh?*”, “*todas las clases deberían ser así*” y frases similares. Salvo algún caso de finalización abrupta por desajuste de conducta, ésta fue la norma. En forma permanente los docentes están reforzando la formación en actitudes: recuerdan la necesidad de pedir permiso, saludar al entrar y salir, comunicarse sin gritar, no agredir como primera respuesta, todas conductas que en las entrevistas reportaron como usuales en estos estudiantes, pero que van desapareciendo a medida que el tiempo de tutoría se va acumulando en ellos. Se observó algún estudiante que se pasaba del límite en la confianza con que se dirigía al tutor, a lo que el mismo reaccionó con cordialidad pero firmeza. Salvo una docente que imponía un régimen más pautado y estructurado, en general puede afirmarse que el clima en las tutorías es de concentración y buen relacionamiento, con algunos espacios de franca fraternidad y camaradería. En general, el ambiente logrado en las tutorías es de concentración, esfuerzo y trabajo.

2. Sobre el funcionamiento del PIU en los liceos

En innovaciones como la del PIU es tan importante el diseño y la acción específicamente educativa, dentro del aula, como la estrategia de implementación y el encuadre de gestión en la que se lleva a cabo. Para estos componentes es decisivo el centro educativo como actor, cómo se organicen y funcionen las relaciones internas, en especial al interior del equipo docente y, a la vez, las reglas de juego y relaciones con los actores del nivel central de la organización de Enseñanza Secundaria (autoridades, inspectores, proveedores de recursos, entre otros). En este apartado nos referimos a esta dimensión del PIU.

• La estrategia y los actores

En los cuatro liceos observamos que el PIU es uno de los componentes principales de la vida de la institución, no es una actividad lateral o que lleva adelante sólo una parte de la organización. En alguno de los casos es un rasgo de identidad, en palabras de una docente tutora al ser consultada al respecto, éste “es un liceo PIU” y no un “liceo con PIU”. La Inspectora a cargo del PIU observaba que en algunos casos “se ha convertido en *el* proyecto del liceo”. La Directora de otro liceo sintetizaba: “el PIU es el centro”, aludiendo al papel central que le otorgó y que adquirió en la vida institucional.

En tanto el PIU les importa, en los cuatro casos encontramos una estrategia institucional para desarrollarlo, que supone un cierto compromiso del conjunto del personal de la institución y un equipo específicamente dedicado a gestionarlo.

Es interesante que dos de los liceos habían desarrollado previamente un trabajo sistemático con los alumnos en riesgo de fracaso escolar, que se ha visto reforzado por el PIU. En ambos se comienza visitando a las escuelas de las que proceden los alumnos que se inscribirán para cursar al año siguiente el primer año, preparando a los propios niños para incorporarse a todos los cambios que les supone la vida liceal. En uno de ellos ya en diciembre se procura un diagnóstico detallado de la situación familiar de cada estudiante, que se registra en una ficha individual. Esta información se vuelca en febrero en la reunión docente correspondiente a la apertura de los cursos, en la que se pone énfasis en la necesidad de conocer en forma personal a los estudiantes. Por eso en este caso la Dirección y los referentes manifestaron que en 2008, cuando se comenzó a preparar el PIU, el liceo ya estaba preparado para hacerlo.

La gestión directa del PIU en los cuatro liceos está a cargo de equipos, en los que se identificaron tres categorías de roles: (a) la conducción y coordinación, que están a cargo del Director y eventualmente del Subdirector (cuando existe) y del Referente del PIU de cada liceo (que pueden ser más de uno de acuerdo con tamaño y turnos del liceo), (b) los docentes tutores, a los que dedicamos un capítulo específico y (c) otros docentes y profesionales de apoyo, entre los que se destacan Asistentes Sociales y Psicólogos, que refuerzan y complementan a los tutores.

La implementación del PIU exigió iniciativa, construcción de acuerdos, organización interna y trabajo en equipo. En la iniciativa y la construcción de acuerdos predominaron los Directores, el trabajo en equipo fue compartido con los Referentes, en tanto la organización interna fue una tarea principalmente asumida por los Referentes, pero con fuerte respaldo de la Dirección.

El liderazgo de los Directores aparece reforzado y complementado con la aparición del nuevo rol de Referente, que es uno de los componentes que el PIU le aporta al centro. En los cuatro casos el Referente surge como un rol eje de la tutoría, en torno al cual se organizaban y funcionaban los otros actores.

Los Psicólogos y Asistentes Sociales cumplen papeles que son valorados como apoyo y complemento de los tutores y en general del conjunto de los docentes. Junto con los Referentes realizan un seguimiento personalizado, especialmente de aquellos adolescentes con más riesgo de abandonar o que abandonaron, aún con el apoyo de la tutoría. Por ejemplo se indicó que hacen seguimiento de quienes acumulan inasistencias y que llaman e incluso visitan a las casas de quienes dejan de asistir.

En los cuatro casos contrasta la eficaz ejecución de las asignaciones de horas, con las importantes dificultades sufridas para la recepción de las partidas económicas. Para las designaciones docentes desde el nivel central se creó un procedimiento específico, que los liceos aplicaron y que permitió que ellas se concretaran sin mayores dificultades a partir del comienzo del año. Debe destacarse que en este caso la Inspección asumió un plazo perentorio, de 24 horas, para objetar la propuesta de asignación de horas; de no hacerlo en el término del mismo, se da por aprobado.

La relación entre los tutores y el resto de los docentes aparece como fluida y de colaboración en los cuatro casos. El PIU es tema de las coordinaciones docentes.

El principal problema relevado respecto a los equipos es la inestabilidad generada por la rotación tanto de Directores, como de docentes. Uno de los liceos había sufrido el recambio de un año al otro de casi el 50% del personal docente, al tiempo que en otro de los centros su director cambió a principio de año. En otro de los liceos, la Directora había ingresado durante el período del PIU estudiado, en tanto otra dejó el liceo a fin del 2009, con lo cual el equipo del PIU sintió que quedaba en riesgo y sin consolidarse el proceso de implementación del programa con el que se habían comprometido y entusiasmado hasta ese momento.

• **La selección de los estudiantes y la asignación a un grupo de tutoría**

Uno de los procedimientos clave de la implementación de las tutorías es la selección y la derivación de los alumnos. En los liceos estudiados se han definido criterios institucionales para hacerlo y se le dedica especial atención. Entre los criterios predominan ampliamente los resultados académicos, si bien de parte de la Inspección se considera que deberían tener igual peso que otros que aparecen en un segundo nivel de importancia o en algunos casos no se mencionan, como la derivación de los alumnos procedentes de Aulas Comunitarias, los repetidores y otros indicados por las escuelas, que desde comienzo del año deberían participar de las tutorías. También se menciona como situaciones difíciles de manejar, en las que existen distintas posiciones de los

docentes, la derivación de los alumnos expulsados de clase o con problemas importantes en el comportamiento en el aula.

En uno de los liceos, previo a que el estudiante ingrese a la tutoría, es entrevistado por la Psicóloga o la Asistente Social.

Además de la propuesta personal de tutoría, en los liceos se informa a los estudiantes a través de las carteleras de las fechas, horarios y salones de las tutorías. El hecho de que en varios casos las tutorías han sido solicitadas por los alumnos o sus familias, es una evidencia de su buen funcionamiento.

En varios liceos se realiza el seguimiento de un año a otro de los alumnos derivados, que posibilita que al comienzo de un año se le brinde especial atención a la situación de los que estuvieron en tutoría el año anterior.

Otra práctica interesante, que se vincula a los recursos asignados a cada liceo es la definición de cupos de tutoría. En uno de los liceos se definió el número a derivar, que luego correspondió con el efectivamente participante durante el año. El límite se establece en base al número máximo de alumnos por tutor con el que se considera que se puede realizar un trabajo efectivo, y también al número de almuerzos que se pueden servir diariamente.

Este punto se vincula con uno de los principales problemas percibidos en los cuatro liceos, que es el de un grupo significativo de estudiantes que están en riesgo de fracaso y que por distintas razones no acceden a las tutorías.

En cuanto al momento de comienzo, si bien la asignación de las horas de tutoría se realizó desde el comienzo del año escolar, en marzo, las derivaciones de los estudiantes se concentran después de la Primera Reunión de profesores⁵; que suele ocurrir en junio (sólo en uno de los liceos se informó que se realizan después de Semana Santa).

Otro momento intercalado con los anteriores, está dedicado a apoyar la preparación de exámenes en las fechas que se realizan, en julio, diciembre y febrero.

• Los recursos complementarios y el aporte de la alimentación. Un nuevo servicio en los liceos

Los cuatro casos estudiados, al igual que la casi totalidad de los centros de educación media uruguayos, no contaban con servicio de alimentación hasta la llegada del PIU. Al igual que la mayoría de los centros existían sólo cafeterías que venden refrescos, golosinas y alimentos de consumo sencillo y rápido.

⁵ Las Reuniones de profesores son las principales instancias de evaluación de los alumnos, en las que se intercambian las calificaciones de cada docente, se formula un juicio general sobre el desempeño de cada estudiante y en la Reunión de fin de año se toma la decisión final sobre su aprobación o no.

La alimentación les agregó una exigencia, pero los entrevistados manifestaron que ella no distorsionó el funcionamiento del liceo y en ninguno de los casos se mencionó que, a pesar de las vicisitudes experimentadas en la recepción de los fondos, haya entorpecido la implementación de las tutorías.

En uno de los liceos se encontró una importante carencia alimentaria en la mayor parte de los estudiantes con riesgo de fracaso y, al igual que en los demás, se decidió brindar un servicio de almuerzo, que en otro caso se complementó con meriendas en casos especiales, como la preparación de exámenes.

En uno de los liceos se encontraron inicialmente resistencias: los propios adolescentes “lo veían mal”. Frente a ello los docentes trabajaron específicamente este tema, procurando que todos los alumnos del PIU almorzaran juntos y procurando que los pudiera acompañar un docente.

En otro liceo la Referente aseguró que el principal éxito del PIU no fueron las tutorías sino el haberlas combinado con el almuerzo, dando la posibilidad a una instancia privilegiada de encuentro de los alumnos con los docentes. Relató que a través de ellos se establecieron vínculos más cercanos, en los que los adolescentes se sintieron “contenidos y queridos”, aprendieron hábitos y se generó el sustrato sobre el cual se desarrolló el trabajo académico.

Como indicador de la importancia del almuerzo, en uno de los casos los docentes reportaron que los alumnos que asisten al almuerzo tuvieron un mejor comportamiento que sus compañeros en los paseos y salidas didácticas, que lo atribuyen al trabajo respecto a los hábitos realizado en el momento que lo toman.

La gestión de los almuerzos fue distorsionada por importantes atrasos en la entrega de las partidas que han sido generales en el PIU. Ellos se vieron mitigados o ampliados por las diferencias en la capacidad de gestión de los centros, que repercutieron en la calidad del servicio ofrecido. En un extremo en el mismo liceo que mostró carencias en el registro y organización de las tutorías, indicaron que los almuerzos consisten en “refuerzos”⁶ que son elaborados por las tutoras a los que se le agregan refrescos. En los otros casos lograron acuerdos con las cantinas y otros proveedores. Y en el extremo de mayor eficacia, luego del primer año en que se experimentó la eficacia de la herramienta, se logró que todos los beneficiarios del almuerzo asistieran a un comedor escolar que brinda el servicio gratuito, sin costo para el liceo.

3. Sobre las características de la población atendida

Los docentes entrevistados son claros en su visión de un alumnado con carencias afectivas importantes, siendo la baja autoestima su característica más saliente. La mayor parte de los alumnos que son derivados y asisten a las tutorías del PIU presentan como característica común la ausencia de adultos referentes en sus hogares que puedan o quieran atenderlos en sus necesidades como estudiantes, que realicen el acompañamiento en la organización de su trabajo o el cumplimiento

6 O de algún tipo de comida ligera.

de las tareas, o que simplemente se encuentren presentes en el horario en el que el alumno no concurre al liceo. Incluso se afirma que algunos de los alumnos que asisten a las tutorías pertenecen a familias con situaciones de abandono, maltrato y hasta abuso.

Por ello se hace especial énfasis en la falta de hábitos de convivencia para establecer las mínimas condiciones de realización del aprendizaje: aprender a estar sentados, no hablar a los gritos, no responder agresivamente como primera respuesta, saber escuchar, respetar una consigna, aunque luego de meses de trabajo en las tutorías los alumnos comienzan a cambiar y a hacer posible las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

La mayoría de los tutores entrevistados coinciden en que las carencias socio-económicas y culturales son extremadamente notorias; tal como lo expresa uno de los docentes *“son carencias arrastradas durante décadas, casi se podría decir que son situaciones endémicas, porque no es de los que tuvieron un descenso reciente en el nivel de vida, porque en esos casos todavía tienen un imaginario de lo que es el liceo, todavía son casos recuperables”*.

En lo que respecta a sus carencias en tanto estudiantes se destaca la inexistencia de hábitos de estudio, de capacidad de organización y establecimiento de prioridades, de técnicas de estudio, dificultades en la escritura, la interpretación de textos y de consignas, problemas en la oralidad asociados a un vocabulario sumamente reducido, y la falta de “sentido común” para la resolución de situaciones problemáticas cotidianas trasladadas al contexto del aprendizaje en el aula.

Este hecho, sumado a las dificultades propias de la inserción a una forma de trabajo diferente al de la escuela, en la que se pretende que el individuo cuente con determinadas herramientas no sólo para el aprendizaje sino también de organización de su tarea, conduce a que el trabajo en las tutorías se transforme en un sistema de apoyo personal al estudiante en aspectos básicos, de acompañamiento y continentación afectiva que permite lentamente acceder a una precaria autonomía necesaria para enfrentar la vida liceal y posteriormente profundizar en el apoyo curricular propiamente dicho.

En relación a este último punto, la mayor parte de los alumnos que asisten a las tutorías se diferencia de los demás en la medida que ven esta actividad como una oportunidad para mejorar su rendimiento y poder finalizar el ciclo básico como una estrategia de movilidad social.

Al consultar a los docentes tutores sobre cuál aspecto de las tutorías consideran que impacta más en la vida del alumno, coinciden en la importancia que se le da a la construcción de la autoestima del joven. De acuerdo con los docentes, al lograr que el alumno se considere capaz de hacer algo por sí mismo, capaz de aprender y obtener algún resultado (*“sentirse sujeto de su propio aprendizaje”*), se genera un sentimiento que conduce a una mayor autonomía, y de esa forma puede ser apoyado finalmente en el estudio. Para poder contribuir a la construcción de su autoestima es muy importante realizar la continentación afectiva, hacerle sentir al alumno que es una persona que les importa.

La evaluación que los alumnos entrevistados realizan de las tutorías es buena en general, reconociendo que presenta utilidad siempre y cuando se tengan ganas de mejorar. Entre los aspectos positivos se destacan el número reducido de estudiantes (eso implica que haya menos

ruido) y la atención personalizada de los profesores – que incluye la posibilidad de que se les explique más y mejor – así como la mejor disposición de los docentes para con los alumnos, sobre todo porque los estudiantes que asisten a las tutorías no vienen con ánimo de molestar: “*los profesores no están tan locos, en la clase entran y te gritan pero en el PIU están más tranquilos*”. También se menciona como algo positivo la existencia de tutores que no son sus docentes de aula, ya sea por la modalidad diferente de trabajo o por la relación personal mutua que establecen.

En uno de los liceos, los alumnos entrevistados evalúan muy positivamente las tutorías, hasta el punto de que alguno manifiesta “*todas las clases deberían ser como tutorías*”, ya que en ellas se los ayuda, se les explica lo que en las clases regulares y más numerosas no se logra, y “*de malo no tienen nada*”. También manifiestan que valoran que son más tranquilas y algunos alumnos “*no se alteran tanto*”. La personalización que buscan los docentes parece que se hace patente a los alumnos. Consultados por qué otras cosas los ayudaría para estar mejor en el liceo, la mayoría manifiesta que deberían hacerse más paseos con las familias, “*una salida con padres*”.

En otro de los centros existe unanimidad entre los alumnos en que las tutorías los ayudan a hacer deberes, carpetas, preparar escritos, a trabajar en general. Uno solo manifiesta que las tutorías son aburridas. El espacio de tutorías es vivido como diferente por los estudiantes en tanto es “*más tranquilo, más calmado*”, y donde las profesoras realmente explican. Los estudiantes no visualizan otros apoyos que podrían eventualmente ayudarlos, algunos manifiestan que conocer más gente, o directamente estudiar.

En cuanto a la valoración del estudio en general los estudiantes plantean que asistir al liceo es importante y los motivos se relacionan con la posibilidad de acceder a un trabajo mejor “*para tener un futuro, porque para barrer una calle te piden igual estudios*”. También para tener cierto reconocimiento social: “*porque te da muchas más posibilidades*”; “*si no estudiás no sos nadie*”. Otros estudiantes señalan la importancia de tener conocimientos para desenvolverse mejor en diferentes situaciones de la vida cotidiana para evitar ser estafados; otros plantean la importancia de concurrir al liceo para aprender, como una experiencia en sí misma.

Frente a la pregunta “*¿Cómo se imaginan el liceo <ideal>?*” se plantean sugerencias tales como la existencia de un gimnasio cerrado para realizar Educación Física, o de un espacio recreativo donde poder jugar durante las horas libres. También la posibilidad de realizar campeonatos deportivos con otros liceos. Otra sugerencia refiere a la necesidad de que los recreos sean más largos (de 10 minutos) y con música, y las clases de 50 minutos para compensar los minutos extra del recreo.

Cuando se les pregunta a qué personas le tienen más confianza para contarle sus problemas, surgen los nombres de la referente y las tutoras, sus amigos y gente del liceo. Los amigos más importantes pertenecen al liceo en su mayoría. Cuando se les pregunta si sus amigos estudian, responden que la mayoría sí estudia.

En una visión general de la perspectiva de los estudiantes puede apreciarse que por un lado, la mayoría de los jóvenes reivindica la importancia del estudio como forma de afrontar bien preparados su futuro; pero la sensación es que asistir al liceo es un requisito, no así aprender algo

en el liceo. Los comentarios que hacen refieren fundamentalmente a las formas de salvar con el mínimo estudio o no hacerlo, es decir, destacándose cierto desinterés en el estudio pero no en la certificación.

Conclusiones

En los cuatro centros estudiados **las tutorías son una experiencia relevante, y funcionan como un espacio altamente valorado por los involucrados**. La propia organización de las tutorías en espacios abiertos, dinámicos y flexibles han logrado transformar los roles de los involucrados. Desde los *docentes*, porque ellos mismos se identifican en una labor más directa y personalizada con los alumnos, adaptándose en mayor medida a las necesidades que los estudiantes tienen para mejorar su pasaje por las múltiples asignaturas a las que están expuestos. Desde los *alumnos* porque ellos visualizan a los docentes desde el rol de un educador diferente, que les ofrece un trato más cercano, pautas de comportamiento y estrategias didácticas que trascienden los contenidos de la asignatura de las que son referentes. Desde este punto de vista, la experiencia tiene puntos de contacto con otras experiencias de tutoría, como las desarrolladas en Argentina. Si bien éstas están concebidas más desde un rol general de orientación, los logros de ambas tienen puntos en común: brindan espacios de escucha y contención a los jóvenes, permiten personalizar más la relación con éstos, y tienden puentes de comunicación con las familias, muchas de las cuales presentan situaciones de pobreza económica y cultural.

Las tutorías parecen haberse instalado en estos centros como un espacio que **atiende a un problema real y concreto** con una estrategia definida. En los hechos, los estudiantes con mayor riesgo de abandono han encontrado un espacio que los ayuda a comprender con mayor perspectiva el rol de la educación, visualizando nuevas formas de aproximarse al conocimiento y a las exigencias que plantea su pasaje por el liceo.

Es unánime la visión de los profesores en cuanto a que las tutorías **enriquecen el trabajo docente y estimulan la colaboración y el trabajo colectivo**. La identificación con el Proyecto muchas veces trasciende a los docentes directamente involucrados, constatándose en algunos casos el tratamiento de algunos aspectos vinculados a su implementación dentro de las salas de coordinación del centro. Asimismo, también se constata un sentimiento de colaboración entre los docentes que se manifiesta en el compartir información de los alumnos, materiales didácticos y recursos de aprendizaje, o simplemente desde la articulación entre los tutores y los docentes de las asignaturas de los contenidos a reforzar en éstas. Por ello, es importante recalcar que este espacio les gratifica mucho su función, en tanto recupera el trabajo más personalizado con una población que presenta importantes riesgos de abandono escolar.

Si bien es cierto que el PIU establece las líneas generales de trabajo, las entrevistas con los Directores y referentes del proyecto dan cuenta de la necesidad que éstos tienen de contar con **mayor orientación a la hora de implementar los distintos dispositivos pedagógicos en el liceo**. Este hecho determina al menos dos problemas centrales en la gestión del proyecto en los centros. Por un lado se observa que la forma que asume en cada liceo **admite excesiva diversidad en los resultados alcanzados**. Si bien es conveniente que exista flexibilidad para adecuar la estrategia

a las características, puntos de partida y condiciones de cada liceo, ello no limita la necesidad de que se establezcan ciertos criterios mínimos para todos los centros.

El trabajo hizo patente la **ausencia de un sistema de objetivos y metas específicas** a lograr por parte de los centros, lo que les impide tener presente un sistema claro y objetivo de evaluación del mismo, ya sea de los aspectos propios de la implementación como de la cuantificación de los resultados que se obtienen. Este hecho adquiere especial relevancia para lograr que el Proyecto cumpla con su cometido de universalizar el Ciclo Básico y abatir el problema de la deserción.

Finalmente, e intentando sintetizar las principales dificultades encontradas, se identifican algunos aspectos importantes que parecen hipotecar el éxito de la implementación: **la tardanza en la llegada de las partidas** para ejecutar en los liceos y **la alta rotación de recursos humanos** a los que se encuentran expuestos. Estos **dos aspectos que dependen de instancias centrales repercuten en forma muy negativa en la ejecución de la política al nivel de cada centro**. Tanto la demora en contar con fondos para ejecutar acciones, como el recambio permanente de docentes y directivos en los centros, hacen que la configuración de una cultura integrada y una gestión fluida sean ideales lejanos que los actores persiguen año tras año con creciente desgaste. Este último aspecto ha aparecido en forma persistente en estudios de seguimiento y evaluación de otras políticas educativas que se han realizado en el país en años recientes.

Bibliografía

- ANEP-CES. (2008). *Elementos para el análisis del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) en las Asambleas Liceales*. Montevideo, ANEP-CES.
- ANEP-CODICEN. (2007). *Uruguay en PISA 2006*. Montevideo, ANEP-CODICEN.
- ANEP-MESyFOD. (2000). *Modelo sobre la predisposición al abandono de los estudios*. Serie Censo Nacional de Aprendizajes 1999 en los 3os años del Ciclo Básico, Cuarta Comunicación. Montevideo: ANEP-MESyFOD.
- ANEP-TEMS. (2003). *Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción*. Serie Aportes, No. 22. Montevideo: ANEP-TEMS.
- Aristimuño, A. (2008). "Nuevas agendas para la educación secundaria". *Páginas de educación*, 1 (1): 130-137.
- Aristimuño, A. (2009). "El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. Revisión de la investigación reciente y de las estrategias de intervención". *Revista Electrónica Iberoamericana de Investigación sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*. (<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art9.pdf>)
- Aristimuño, A. y Lasida, J. (2003). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes*. Estudio sobre la educación secundaria en Uruguay. París: UNESCO-IIPE.
- Boado, M. y Fernández, T. (2010). *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007*. Montevideo: FCS, UdelaR.
- Cardozo, S. (2008). *Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990-2008*. Cuadernos de la ENIA, Políticas educativas. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.

- De Armas, G. (2008). *Sustentabilidad social. Reflexiones sobre la relación entre la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia y el modelo de desarrollo de Uruguay hacia el año 2030*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- Fernández, T. (Coord). (2010). *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Udelar. .
- Jacinto, C. (2009). *Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria*. Artículo para Debate No. 7 de SITEAL (<http://www.siteal.iipe-oei.org>).
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Bs As.: UNESCO-IIEP/Santillana.
- Kaztman, R. y Filgueira, F. (2001). *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño- Universidad Católica del Uruguay.
- Kaztman, R. y Rodríguez, F. (2007). *Situación de la educación en el Uruguay. Informe temático. Encuesta Nacional de Hogares Ampliada*. Montevideo: UNFPA, PNUD, INE.
- Moliner García, M.O.; Sales Ciges, A.; Traver Martí, J.A. y Ferrández Berruero, M.R. (2008). La atención a la diversidad en los centros de educación secundaria obligatoria. Análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, N° 2: 99-127.
- Moliner Miravet, L. & Moliner García, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 3, N° 3: 23-34.
- Moreira, M.; Patrón, R.; Tansini, R. (2007). *La escuela pública: “puede y debe rendir más....”*. Resultados escolares de la cohorte de alumnos que cursaban 1er año en las escuelas públicas de Montevideo 1999-2005. Montevideo: ASDI, Udelar.
- Reimers, F. Coord. (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla SA.
- Romero, C. (Comp.). (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rué, J. (2005). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Segundo premio nacional de investigación educativa 2003. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- SITEAL (2009). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario*. Datos destacados, abril. (<http://www.siteal.iipe-oei.org>)
- Viel, P. (2009). “La tutoría: una estrategia institucional de acompañamiento a las trayectorias escolares de los jóvenes”. En: Romero, C. (Comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 95-115.

La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria

The voice of students and school change in the way of inclusive education: learning from the experience of a nursery school and primary

Teresa Susinos, Susana Rojas y Susana Lázaro

Resumen

En este artículo pretendemos analizar cómo ha tomado cuerpo el proyecto de investigación que venimos desarrollando sobre la voz del alumnado en uno de los centros educativos que forman parte de la muestra. Pretendemos así analizar cómo se particulariza cada una de las fases generales de la investigación en dicho centro con el fin de demostrar una de las ideas que sustentan todo el proyecto, esto es, la necesidad de que las mejoras emprendidas por los centros les pertenezcan, sean un producto propio nacido de las prioridades que cada escuela ha detectado. El artículo nos muestra cuáles son los elementos comunes y compartidos por todos los centros dentro de esta investigación que parten de la idea matriz de hacer de la participación del alumnado (voz del alumnado) la herramienta principal del cambio escolar. Pero, a la vez, nos permite apreciar con ejemplos concretos qué decisiones y ajustes específicos adopta el centro al que se refiere este texto en el desarrollo de esta experiencia y se muestra así cómo se ha hecho posible mantener un equilibrio entre lo general y lo particular, entre lo previsto y lo realizado, entre lo común y lo diferente dentro de nuestra investigación.

Palabras clave: Educación inclusiva, voz del alumnado, mejora escolar, educación primaria.

Abstract

In this article we aim to analyse how the research project we have been running on student voices has taken shape in one of school that form part of the sample. We seek in this way to determine how each of the general phases of the research are individualized in the said school with the objective of showing one of the ideas on which the whole project is set, that is, the need for the improvements undertaken by the centres to become their own, and that they represent a product born from the priorities detected in each individual school. The article reveals the elements that are both common to and shared by all the schools springing from the core idea of making pupil participation (the student voice) the chief tool in school change. However, at the same time, this will allow us to appreciate by means of precise examples what specific decisions and adjustments are adopted by the school to which this text refers in the development of its own experience. It further illustrates in this way how it has been possible to maintain a balance between general and particular factors, between what is foreseen and what is in fact carried out, and between what is common and different in our research.

Key words: Inclusive education, Students voice, school improvement, primary education

Introducción

Este artículo forma parte de la investigación que estamos llevando a cabo⁷ y cuyo objetivo principal podría resumirse en la intención de promover, animar, acompañar y asesorar mejoras en los centros educativos que participan en esta investigación, siendo en todos los casos mejoras diseñadas y gestionadas a partir de la participación del alumnado, haciendo visible y escuchando su voz. Los argumentos teóricos que sirven como marco a esta investigación ya han sido descritos en trabajos anteriores (Susinos, 2009 y Susinos y Rodríguez, 2011) y por ello nos limitaremos aquí a señalar que los principios que inspiran este proyecto se identifican con tres grandes movimientos educativos: la inclusión educativa, la mejora escolar y el movimiento de la voz del alumnado. En la confluencia de estos movimientos hemos situado nuestro proyecto que es de vocación claramente inclusiva, en la línea de todos los trabajos y publicaciones que este equipo de investigación viene realizando (Susinos, 2007; Susinos y Parrilla, 2008; Rojas, 2008; Susinos, Calvo y Rojas, 2008; Susinos, 2009; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011), se inspira en los principios de la mejora escolar para orientar los cambios que emprenden los centros con la intención de avanzar hacia un modelo más inclusivo (Bolívar, 2004; Ainscow, 2001) y, por último, caracteriza a este proyecto su adhesión al denominado Movimiento de la Voz del Alumnado que ha tenido su desarrollo en los últimos años principalmente en los países anglosajones y bajo la dirección de autores comprometidos con un modelo de escuela democrática y participativa (Fielding, 2004; 2011; Rudduck y Flutter, 2007).

En este artículo nos proponemos describir las fases generales de este proyecto de investigación poniendo el énfasis en cómo se ha desarrollado cada una de las etapas en un caso particular, el centro de Educación Infantil y Primaria Manuel Llano (Santander, España). Por lo tanto, en cada uno de los apartados de este texto iremos desde lo general a lo particular en un bucle reflexivo que nos permitirá al final obtener algunas conclusiones que atiendan tanto a los objetivos generales de la investigación como a los aspectos emergentes e imprevistos del proyecto, tal y como se ha desarrollado en este centro particular. Estas reflexiones más concretas únicamente se pueden apreciar desde el análisis de lo particular, de lo que tiene de única la experiencia en cada uno de los centros que forman parte de la investigación, pero nos permiten igualmente aprender numerosos aspectos que son relevantes para la mejora del proyecto global.

En el proyecto que desarrollamos actualmente participan seis centros de todas las etapas educativas que abarcan la enseñanza obligatoria en España (incluida también la educación infantil), puesto que un objetivo de nuestro trabajo era mostrar cómo las iniciativas de escucha de la voz del alumnado pueden ser desarrolladas en cualquier centro o etapa, al margen de la edad o cualquier otra condición del alumnado (García-Lastra, 2010; Haya y Calvo, 2010; Rojas, Lázaro y Susinos, 2010; Rojas, Lázaro, Calleja y Linares, 2010; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2010). Todos los centros fueron elegidos por disponer de algún miembro en el Equipo directivo, en la Unidad o Equipo de Orientación o entre el profesorado interesado en el desarrollo del proyecto y que actúa inicialmente como nexo para el establecimiento del primer contacto con el resto de los profesionales del centro. Entre estos centros se encuentra el Centro de Educación Infantil y Primaria Manuel Llano cuya experiencia se desarrolla a lo largo de este texto.

7 Proyecto I+D+I. Dir. Teresa Susinos, EDU2008-06511-C02-02/EDUC

El Centro de Educación Infantil y Primaria Manuel Llano lleva dos cursos consecutivos participando en el proyecto con el trabajo que han desarrollado las maestras tutoras de las aulas participantes, su alumnado, la maestra de Educación Especial y la Orientadora del centro (Cuadro 1). La experiencia que se refleja en este artículo hace referencia únicamente a la actividad desarrollada durante el primer año de participación (2009-10).

	Curso 2009-10	Curso 2010-11
Aulas	2º E. Primaria (Edad 7-8 años) 16 alumnos/aula: 9 niños y 7 niñas 3º E. Primaria (Edad 8-9 años) 15 alumnos/aula: 7 niñas y 8 niños	3º E. Primaria (Edad 8-9 años) 16 alumnos/aula: 10 niñas y 6 niños 5º E. Primaria (Edad 10-11 años) 21 alumnos/aula: 12 niñas y 9 niños
Profesionales	Tutora 2º E. Primaria Tutora 3º E. Primaria Maestra E. Especial Orientadora Escolar	Tutora 3º E. Primaria Tutora 4º E. Primaria Orientadora Escolar

Cuadro 1. Grupos de clase y profesionales implicados en el CEIP Manuel Llano

Este es un centro de Educación Infantil y Primaria (alumnado 3-12 años) de titularidad pública y de dos líneas (dos grupos por cada nivel educativo). Está situado en una zona de la periferia de la capital y recibe alumnado de muy distinta procedencia socio-económica y cultural, aunque mayoritariamente se trata de alumnado autóctono y de clase media.

Dos de los rasgos más llamativos del centro son su apertura hacia el entorno y su compromiso con la comunidad educativa (el profesorado, las familias y el alumnado). **La primera característica** se aprecia en las facilidades que el centro ofrece para que sus instalaciones puedan ser utilizadas por la comunidad del entorno y también en el esfuerzo que realizan por mostrar por diversas vías el trabajo educativo que vienen realizando. Podríamos decir que la entrada al centro es como una gran ventana que muestra qué actividades educativas se van desarrollando durante el curso escolar. En este sentido, es posible definir la escuela como un ente vivo en el que paredes y pasillos relatan y dan a conocer las iniciativas que se van poniendo en marcha y que son importantes para el profesorado en particular y para la escuela como comunidad, en general. Otro ejemplo de apertura es que las aulas permanecen “abiertas” a todo el profesorado y al alumnado en función de las actividades que se realizan, de manera que es posible que varios profesores trabajen juntos en la misma clase, que los alumnos puedan salir del aula si lo necesitan y/o que el personal del centro pueda entrar en clase sin que esa situación provoque, frente a lo que podríamos inicialmente pensar, inconvenientes como la ruptura de la dinámica del aula.

La segunda característica, declarada por una de las maestras en la entrevista, tiene que ver con una forma de vivir la escuela que se justifica (en palabras de una de las profesoras participantes en el proyecto) por *“la preocupación que tienen por los chavales, por los niños, que va más allá de lo que es tu labor como profesor; creo que sí hay un verdadero interés por lo que les pasa, por cómo se encuentran, por cómo es la situación familiar (...)”* y se ve reforzada por *“(...) la flexibilidad que tienen con los profes”* (MEntr1_CPML). Como ya señalamos en otra ocasión (Rojas, Lázaro, Calleja y Linares, 2010), esa flexibilidad se traduce en variedad de estrategias

que tratan de complementarse y que hacen posible que el alumnado participe en la definición de normas y rutinas en el aula, en el diseño de actividades o en la resolución de temas importantes para la escuela, como por ejemplo, la gestión de pequeños conflictos.

Fase primera: empezar a colaborar en el centro educativo.

Esta primera etapa del proyecto abarca todos los pasos que el equipo realiza desde el primer contacto con el centro hasta el momento en que se establece un compromiso de participación por parte de sus miembros. Es por tanto una fase en la que resulta imprescindible que la información que transmitimos al centro sea amplia, completa y comprensible y en la que, a la vez se vaya produciendo una adhesión de los participantes al proyecto que no sea ni forzada ni ficticia. Este proceso de contacto inicial con los centros tiene una gran relevancia para el futuro desarrollo del proyecto porque nos permite sentar las bases del proceso, hacer comprensibles las finalidades e intenciones del mismo y negociar todas las condiciones del desarrollo de la investigación con los participantes. También este es el momento en el que buscamos obtener no sólo el compromiso de colaboración de los profesionales, sino también su complicidad y corresponsabilidad dentro del mismo, sabiendo que se trata del inicio de un proceso que deberá seguir construyéndose conjuntamente. El resultado de este diálogo inicial debe ser la formación de grupos mixtos de trabajo entre los profesionales de los centros educativos y el equipo de la universidad que a partir de este momento se relacionarán en un régimen colaborativo que se aproxima a la situación de coinvestigadores, tal y como hemos descrito en Susinos y Rodríguez (2011).

El primer contacto con el centro se hizo a través de una de las profesoras que acababan de incorporarse al CEIP Manuel Llano (tutora 3º). Ella, junto con la Orientadora, conocía de manera informal nuestro trabajo y ambas facilitaron la primera presentación del proyecto en una reunión en el Centro en la que participó todo el Equipo directivo, la orientadora y la maestra de primaria con la que habíamos contactado.

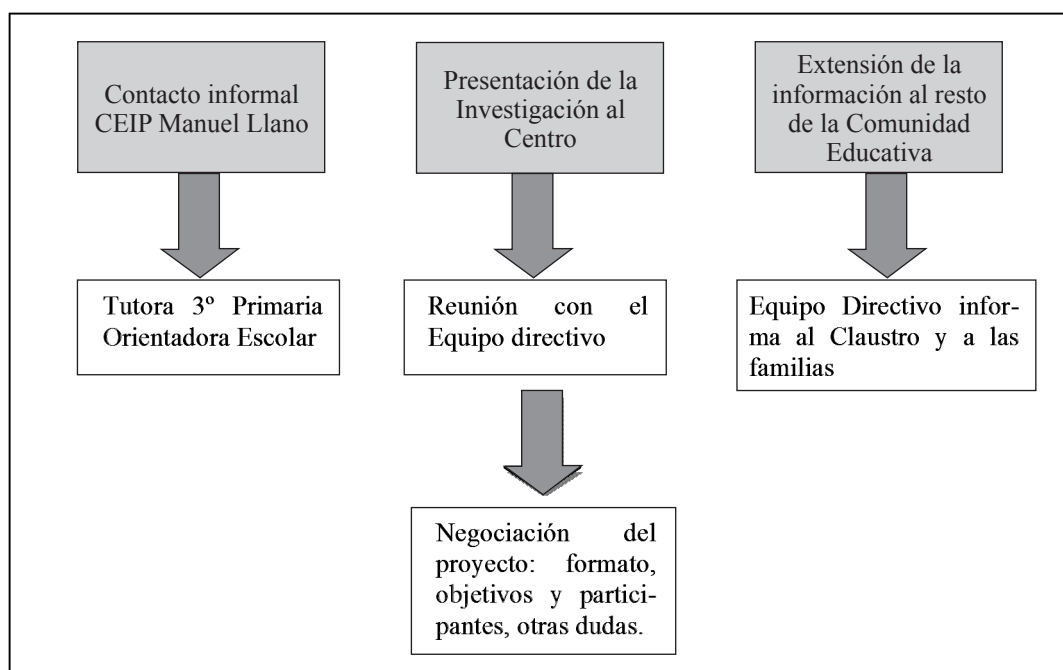
En este primer encuentro se pusieron de manifiesto algunas preocupaciones iniciales del Equipo directivo que formaron parte de este proceso de negociación que señalábamos anteriormente. Una primera duda que apareció como prioritaria en este primer momento fue cómo hacer para que el proyecto de mejora beneficiase a todo el centro, no sólo a quienes estuviesen involucrados directamente en el proyecto. Igualmente se expresó la preocupación por los instrumentos que se iban a emplear en la recogida de información, especialmente, por el “tipo de pruebas” que se iba a aplicar al alumnado, enfatizando en la necesidad de ser parte del proyecto y no sólo fuentes de información.

Todos estos puntos fueron aclarados y consensuados con el Equipo directivo, pero la mayor dificultad para el equipo de investigación fue cómo hacer comprensible a los interlocutores del centro la finalidad de un proyecto que se concibe como una propuesta abierta porque se pretende que sean los niños, sus peticiones, sus intereses y preocupaciones los que determinen cuál ha de ser el objeto de mejora. El equipo no proponía al centro un proyecto externamente diseñado y con fines de cambio o mejora escolar previamente fijados, sino que proponía un plan para construir conjuntamente una vía para escuchar la voz de los niños y niñas de modo que el proceso les

permitiese vivir, sentir y aprender que ellos tienen cosas que decir y que sus aportaciones son relevantes para la mejora de la escuela.

De igual manera, a través de sus preguntas y dudas en torno a quién iba a pilotar el proyecto en el centro, quién implementaría la mejora o durante cuánto tiempo, pudimos ir llegando al acuerdo de que el proyecto necesitaba del compromiso de todos en un sistema de corresponsabilidad.

Este pequeño grupo inicial se encargó de hacer más tarde extensivo el proyecto al resto del centro educativo, primero al conjunto del claustro al que se ofreció la posibilidad de participar y posteriormente a las familias, a las que se informó del interés del centro y de algunos profesores por involucrarse en un proyecto de mejora con la universidad. Tras una primera propuesta en la que deseaba participar todo un ciclo de Infantil y profesoras de dos de los ciclos de primaria, el centro dio prioridad a Primaria, dejando para una segunda fase la participación de otros grupos.



Cuadro 2. Proceso Fase 1

Fase segunda: empezar a conocer y comprender las prácticas docentes

El objetivo principal de esta segunda fase es obtener información sobre los procesos de participación del alumnado en el aula y en el centro tal y como se desarrollan diariamente. Para ello nos hemos servido de varias técnicas de producción de datos cualitativos y que, siendo entre sí fuentes complementarias de información, todas ellas convergen hacia la finalidad de tomar contacto con la vida escolar y conocer por medio de la escucha y la observación cómo son las dinámicas de participación del alumnado en ese centro, en esa aula. Dado que esta investigación se reconoce en

la tradición de investigación etnográfica (Díaz de Rada, 2010), hemos empleado instrumentos que al final nos iban a permitir definir un marco de trabajo compartido entre los diferentes miembros del equipo de investigación (personal de la universidad y profesionales de los centros). Entre las técnicas empleadas recurrimos a las entrevistas en profundidad con informantes clave (tutores y profesionales del apoyo en el centro), al diario de campo y a la observación participante.

Las entrevistas en profundidad que se han realizado en todos los centros están dirigidas a indagar cuáles son, en opinión de los profesionales, los ámbitos de participación tanto del profesorado como del alumnado y a explorar los espacios por los que discurre la actividad escolar. Las cuestiones planteadas pretenden acercarnos a los centros educativos y poder conocer en primera persona el conjunto de ideas y representaciones que los profesionales tienen sobre los significados de la participación del alumnado.

En el CEIP Manuel Llano, la decisión que en la propuesta de mejora se implicaran varios profesionales del centro, nos llevó a entrevistar a las maestras tutoras (2º y 3º de primaria) y a una de las profesionales que prestaba apoyo a las dos tutoras de aula, la maestra de Educación Especial. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, previa autorización, y fueron posteriormente transcritas y devueltas a las personas entrevistadas para que pudieran leerlas, revisar el contenido de la misma e introducir los comentarios o reflexiones que estimaran convenientes.

Aunque las tres maestras conocían el propósito del proyecto, les recordamos que lo importante era poner en marcha un proyecto de mejora dentro de la escuela que tuviera en cuenta al alumnado, así como sus intereses y necesidades. De igual forma, nos pareció relevante recordarles que la entrevista nos iba a ayudar a conocer cuál había sido su trayectoria profesional hasta el momento, acercarnos al centro educativo, tal y como ellas lo veían, y aproximarnos a su visión de la participación del alumnado. Era importante para nosotras que entendieran que el propósito era conocer qué prácticas de participación venían desarrollando y el valor que podían tener y en ningún caso, evaluarlas.

De la información recogida en las entrevistas podemos destacar tres ideas que nos parecen nucleares. En primer lugar, el valor que el centro otorga al papel que el alumnado tiene en los asuntos relacionados con la escuela y, en consecuencia, la necesidad de definir y apoyar un conjunto de mecanismos formales que hagan posible ese rol dentro de la escuela. Así pues, como parte implicada en las dinámicas escolares, *todo el alumnado* participa en distintos procesos de consulta que están establecidos en el centro, como son las tutorías de aula, que se realizan semanalmente para discutir temas que les interesan y que luego llevarán a la asamblea de centro; o la definición de las normas al inicio del curso y que en algunos casos son posteriormente revisadas; o la asamblea de centro, con una periodicidad trimestral, formada por dos representantes de cada clase que han sido elegidos por sus compañeros y donde se plantean las preocupaciones o propuestas que previamente se han tratado en las tutorías de aula.

Del mismo modo, todas las maestras coinciden en señalar la importancia que la participación tiene tanto para el desarrollo del alumno, como para la mejora del trabajo en el aula. La existencia de espacios formales que reconocen las aportaciones individuales es, en el sentido que argumentan algunos autores (Bélanger & Connelly, 2007; Rudduck & Flutter, 2007),

una oportunidad inmejorable para aprender que sus aportaciones son útiles (individual y colectivamente) además de constituir una oportunidad única de aprendizaje que es muy valiosa “*para cualquier asignatura desde saber escuchar, saber transmitir tu opinión, saber escuchar la opinión de los demás*”.

En tercer lugar, y como señalan los profesionales en distintos momentos de la entrevista, hay todo un conjunto de condicionantes externos que dificultan que las voces de algunos niños y niñas sean escuchadas. Las oportunidades que con anterioridad hayan tenido en cursos anteriores para expresar efectivamente sus opiniones, la necesidad que algunos profesores tienen de prever y ejercer un control directo sobre lo que sucede en el aula o la habilidad individual de los adultos por visibilizar a todos los niños en las dinámicas habituales del aula, son entre otros, aspectos a tener en cuenta para explicar cómo se manifiesta la participación del alumnado en el aula y en el centro.

Por último, en todas las entrevistas queda explicitada la necesidad de continuar introduciendo mejoras que permitan que las necesidades de los niños puedan ser escuchadas, lo cual nos llevó a entrar en distintas ocasiones en cada una de las aulas para poder realizar las observaciones.

Las observaciones realizadas en todos los centros se llevaron a cabo en situaciones escolares diferentes (actividades de aula de carácter más académico, actividades de aula destinadas expresamente a la participación del alumnado, como por ejemplo la Asamblea o la tutoría, o actividades informales o de recreo)

Este conjunto de observaciones fueron analizadas y sintetizadas en una rejilla de observación elaborada *ad hoc* siguiendo el modelo de Parrilla, Gallego y Murillo (1996) y su objetivo fundamental consiste en identificar lo que denominamos *incidentes críticos de participación* observados durante los periodos prefijados. Estos incidentes críticos de participación fueron definidos por nosotros como los acontecimientos o episodios en que uno o varios alumnos participan en el marco de la actividad que se está desarrollando o por el contrario momentos en los que la participación es inexistente o se le niega al alumnado a lo largo del periodo sujeto a análisis u observación. Estos incidentes que registramos se refieren por lo tanto a la identificación de quiénes participan, quiénes no, con qué motivo, de qué forma lo hace, quién habla, quién calla, en qué formato se produce la participación, de qué forma el profesor propicia o impide esta participación, etc. En todo caso, conviene poner de manifiesto que estos incidentes han sido tomados por nosotras como herramientas para el diálogo con el tutor en la siguiente fase y no como evidencias o indicadores de evaluación de la dinámica habitual del aula. Con ello tratábamos de separarnos expresamente de lo que hubiera sido un modelo externo y experto de investigación y de ahondar en nuestra intención de avanzar en el conocimiento a través de la conversación con los profesionales.

En el CEIP Manuel Llano se desarrollaron un total de nueve observaciones distribuidas a lo largo del curso y en las diferentes aulas (Cuadro 3). Concretamente, se observaron tres sesiones en el aula ordinaria de 2º de E. Primaria, cinco en el aula de 3º de E. Primaria (una de ellas con el apoyo de la maestra de Educación Especial dentro de clase) y una en el aula de apoyo. Cada una de estas observaciones se ha organizado en el transcurso de actividades muy diferentes para

poder obtener un panorama general del aula, su organización y sus relaciones. Las observaciones transcurrieron de forma diferente en cada aula en función de las características y decisiones adoptadas por las tutoras. Así, sólo una de las maestras nos presenta cuando llegamos al aula y por tanto, sólo en una de las ocasiones los niños tienen la oportunidad de hacernos algunas preguntas, como el tiempo que vamos a permanecer allí. La duración de las observaciones osciló siempre alrededor de la hora, aunque era el diseño de las sesiones previstas por la docente la que definía nuestro tiempo de permanencia en el aula. Nuestro papel fue en todos los casos de observadoras no participantes. En ninguna ocasión devolvimos información valorativa a las maestras sobre el trabajo que venían realizando, sino que acordamos una sesión de intercambio con cada una de ellas en el que nos proponíamos dialogar sobre los incidentes críticos de participación recogidos. Ellos nos permitían negociar y compartir significados sobre lo observado, proceso que formaría parte de la tercera fase.

	Entrevistas	Observaciones
Aula 2º Primaria	Tutora	3
Aula 3º Primaria + EE	Tutora Maestra E. Especial	6

Cuadro 3. Primera recogida de información en el CEIP Manuel Llano

Fase tercera: compartir significados y orientar la mejora

A partir de toda la información recogida en la fase anterior y como herramienta que iba a servir para el diálogo con el profesorado, elaboramos un breve **Informe de devolución de la información** que aglutinaba aquellos tópicos de participación que pudimos identificar en las observaciones y algunas de las ideas recogidas en las entrevistas a los informantes clave. Este punto es considerado nuclear en el proceso que estamos describiendo porque el objetivo fundamental de este paso es entablar un diálogo con los tutores y orientadores sobre los significados que es posible asignarle al concepto de participar y sobre cómo, cuándo, cuánto, por qué le es posible y le es permitido participar al alumnado. Este diálogo comienza a partir de esta pequeña muestra de incidentes de participación registrados. Sin esta reflexión conjunta que permita ensanchar las fronteras sobre lo que inicialmente creemos que pueden opinar y resolver los alumnos, el proyecto que describimos se empobrece porque reduce las posibilidades de la participación del alumnado a lo que los profesionales previamente tuvieron ya decidido que es posible hacer.

Así pues, este breve informe nos sirve como pretexto para el debate y la negociación de significados y es utilizado como punto de partida para decidir conjuntamente una serie de tópicos que resuman las necesidades detectadas en cada caso, con el fin de ampliar y profundizar la participación del alumnado en la vida del aula y del centro. Este proceso de análisis se concibió como la antesala y preparación de la actividad destinada a conocer las opiniones y deseos del alumnado en la siguiente fase.

En el CEIP Manuel Llano utilizamos un esquema de análisis común para desarrollar esta entrevista de devolución de la información con los profesionales (Cuadro 4). Un primer encuentro tuvo lugar con la maestra de 3º de E. Primaria, la maestra de EE, la Orientadora y un miembro del equipo de investigación externo al centro. En una segunda entrevista la tutora de 2º de E. Primaria conjuntamente con la Orientadora y otra persona del equipo de investigación dialogan y reflexionan sobre la información recogida.

<p>Procesos de participación en el aula:</p> <p>a) Explícitos/ no explícitos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mejora de la gestión y funcionamiento del centro 2. Mejora de la vida social 3. Definición rutinas trabajo en clase 4. Desarrollo actividades aula <ol style="list-style-type: none"> a. Contenidos b. Recursos materiales 5. Evaluación <p>b) “Oportunidades perdidas”</p>

Cuadro 4. Esquema del informe de devolución de la información a las maestras

En el informe diferenciamos entre los procesos de consulta que las profesoras abrían a todo el alumnado en clase, situaciones intencionales y deliberadas, de otros sucesos de participación mucho más sutiles (no explícitos) que ellas ponían en marcha en las aulas, en los que se daba al alumnado la oportunidad de expresar sus deseos o intenciones, pero que no parecían estar previamente negociados. Así, en ambas clases existían espacios formales compartidos por todo el alumnado que las maestras habían ido incorporando a la rutina del aula y donde se favorecía su participación de forma consciente. Estos espacios tenían el fin de debatir y establecer conjuntamente las normas y rutinas de trabajo en el aula y que la voz del alumnado redundase en la mejora y funcionamiento general del centro (reflejado, por ejemplo, en la asamblea de centro).

Junto a las anteriores expresiones formales de participación del alumnado, analizamos con las profesoras otros sucesos de participación más sutiles, identificados también como *incidentes críticos de participación*. Estos parecían responder más a su forma de estar en el aula, a su estilo de enseñanza que a aspectos explícitamente negociados con el alumnado. Se trata de momentos en la dinámica del aula en los que las aportaciones de los niños son incorporadas por la maestra a la actividad, enriqueciéndola. Así por ejemplo, alguna de las maestras podía incluir en la actividad ya diseñada nuevos materiales o asumir una forma de organización distinta a la prevista inicialmente, apoyándose en los comentarios de los niños durante su desarrollo. La identificación de estos sucesos facilitó la reconstrucción de las interpretaciones sobre la participación del alumnado en diferentes situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y la introducción de una última categoría de situaciones que denominamos “oportunidades perdidas” para hacer referencia a aquellos espacios en los que los niños/as señalaban, demandaban o aportaban ideas para el cambio y pasaban desapercibidos o eran ignorados por las maestras inmersas en la dinámica general del aula.

Una vez compartidos los significados de la participación y las formas que pueden adoptar, era necesario planificar el proceso de consulta al alumnado y pensar de qué modo el procedimiento elegido permitía atender a las diferencias en el aula y podía realmente contribuir al cambio (MacBeath, Demetriou, Rudduck & Myers, 2003; Rudduck & Flutter, 2007). Durante ese tiempo de espera, mientras las maestras pensaban en cómo realizar la consulta, observamos algunos cambios en el centro: las maestras y la orientadora iniciaron y desarrollaron actividades individuales (“el periódico” o “la guía”, en la clase de 3º Primaria y el aula de educación especial) o conjuntas (“la casita”, para todo el centro escolar) en las que se podía constatar un incremento de la participación del alumnado en su desarrollo.

Este hecho nos parece especialmente relevante porque pone de relieve cómo las maestras y profesionales participantes han incorporado en su práctica diaria algunos de los elementos clave de la investigación que desarrollamos. Concretamente, encontramos que el intercambio que tuvo lugar en la sesión de devolución de la información dinamizó la puesta en marcha de nuevas actividades en las que se pretendía dar mayor autonomía y protagonismo al alumnado.

Como hemos intentado describir, esta tercera fase del trabajo permite revisar algunos de los presupuestos que los profesionales tenemos sobre el alumnado y sobre los roles que el profesorado adopta en general condicionando las oportunidades de participación del alumnado. A las maestras implicadas en la investigación les dio la oportunidad de pensar sobre algunos de los significados que inicialmente habían atribuido a la idea de participación, sobre quiénes tenían mayores oportunidades para participar dentro y fuera de las aulas, el papel que ellas tenían en ese proceso, qué cosas eran capaces de negociar y hasta dónde o qué situaciones se escapaban a sus posibilidades de maniobra.

Fase cuarta: y el alumnado... ¿qué opina?

En esta fase se trata de buscar un sistema de consulta al alumnado sobre qué aspectos de la vida escolar desearían cambiar o mejorar que los tutores consideren conveniente y ajustado a las formas habituales de trabajo en el aula. Así, en cada una de las aulas del proyecto de investigación se llevaron a cabo actividades diferentes cuya finalidad común fue escuchar aquello que el alumnado decía sobre cómo se estaba participando en los diferentes espacios y actividades del centro educativo y sobre qué elementos podrían mejorar para que el protagonismo del alumnado fuera mayor. En esta fase, todos los centros hicieron especial hincapié en buscar sistemas de consulta al alumnado que garantizaran que todos pudiera expresarse con libertad con el fin de garantizar que se escucharan todas las voces y no solamente las voces hegemónicas. Esta fase, en el conjunto del proyecto ha de verse como inseparable de la siguiente, ya que constituye el germen de los diferentes proyectos de mejora que después se van a implementar en los distintos centros educativos que participaron en la investigación.

En el CEIP Manuel Llano las distintas estrategias de consulta con el alumnado fueron registradas mediante diarios de campo, análisis de documentos, grabaciones de audio y fotografías del proceso de consulta y del desarrollo. Este proceso se concretó de manera distinta en las dos aulas de primaria, pero en ambos casos las consignas que las maestras dieron al alumnado, aunque

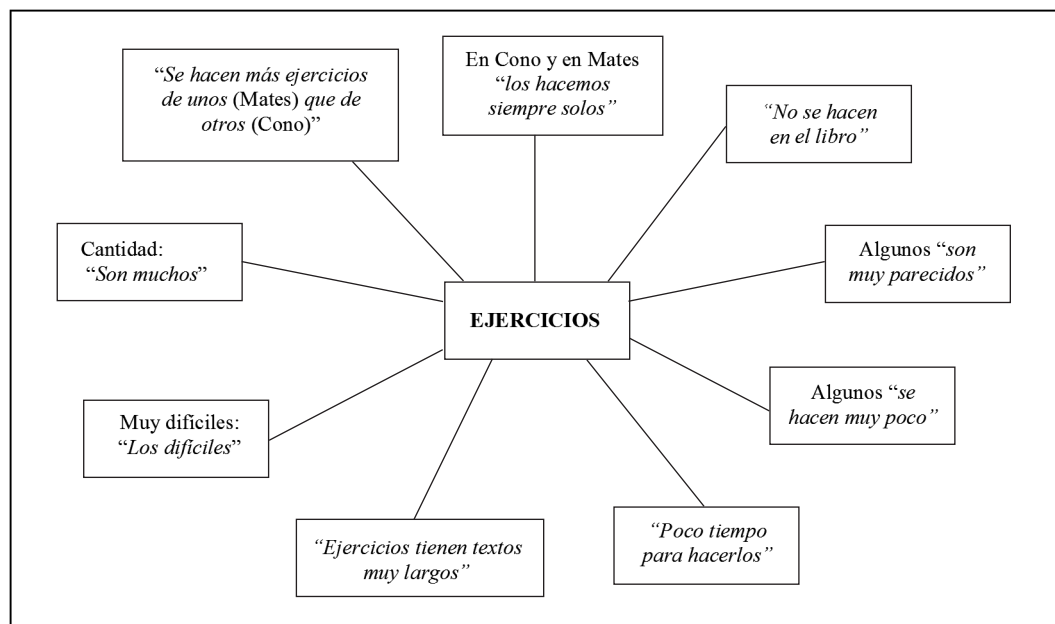
diferentes, compartían el mismo fin: otorgar al alumnado mayor protagonismo y control sobre el cambio.

En el aula de 2º de primaria la tutora introdujo la actividad de consulta como una estrategia que permitía al alumnado reflexionar sobre la forma que había tenido de trabajar a lo largo del curso. Propuso a los niños la elaboración de una guía que facilitara el intercambio de información con la nueva tutora que iba a sustituirla en el aula por motivos ajenos a la investigación. En dicha guía la nueva tutora podría encontrar la información que los alumnos estimasen esencial sobre su forma de trabajar en el aula hasta el momento, y que deseaban mantener tras la marcha de su tutora. Así mismo, les planteó la posibilidad de proponer cambios en aquellos aspectos que consideraran necesarios, de mejorar alguna de las prácticas que se desarrollaban en el aula, decidiendo el qué y cómo cambiarlo. Tras un pequeño debate en grupo, se organizaron por parejas y recogieron por escrito distintas propuestas sobre lo que les gustaría cambiar en la dinámica del aula. Estas fueron presentadas y analizadas en una asamblea una semana más tarde. Las maestras participantes y la orientadora prepararon las condiciones necesarias para que ningún niño pudiese quedar al margen de la actividad, tampoco los que más dificultades pueden tener para que su voz se escuche. De esta forma todos los niños y niñas elaboraron y debatieron sus propuestas llegando a acuerdos sobre la organización del aula (ej. la creación de un espacio para el trabajo con pinceles) o sobre la revisión algunas de las normas de aula en las que no habían podido participar hasta el momento (ej. ampliar la posibilidad de llevar un libro a casa para leer más allá del día señalado por la maestra o la elección libre de actividades cuando acaban sus tareas diarias y no sólo aquellas que eran ofrecidas por la maestra). Sus propuestas se concretaron finalmente en un decálogo que formalizaron con ayuda de la investigadora. Entre otras, algunas de las normas nuevas fueron formuladas de la siguiente manera “*Coger un libro cuando queramos y no sólo los viernes*”, “*Poder elegir la actividad que queramos cuando acabemos de trabajar*” o “*Poder hacer propuestas para las excursiones*”.

En el aula de 3º de primaria la actividad de consulta se prolongó durante tres sesiones en las que los niños pensaron sobre las actividades que habían hecho durante el curso, sobre los contenidos o formas de trabajo que les habían gustado, sobre los cambios que les gustaría introducir en el tiempo que les quedaba de clase (y en cursos venideros) y en los medios para formalizar y dar a conocer sus propuestas. En un primer encuentro, y tras una primera puesta en común, la maestra les pidió a los niños que trataran de pensar individualmente sobre “*las cosas que han ocurrido, que nos han ocurrido a nosotros como grupo a lo largo de este año, ... que nos han gustado menos...y las que sí nos han gustado*” y que intentasen hacer una lista con todas ellas. A pesar de las dificultades iniciales que algunos de los niños tuvieron con las consignas recibidas y el apoyo que individualmente la maestra les proporcionó, de la puesta en común surgieron todo un elenco de actividades que todos ellos habían compartido y que más tarde ilustrarían con dibujos sobre aquello que aparecía en el listado y que les había gustado menos.

En un segundo momento, la maestra les devolvió de forma organizada el conjunto de ideas que habían señalado el día anterior, explicándoles el proceso que habíamos seguido para organizar esa información y en el que habíamos separado las actividades que dependen sólo del aula de las que afectan a todo el centro escolar. Así pues, y partiendo de uno de los aspectos que más había señalado todo el grupo, el de los ejercicios de clase, se inició un intercambio con los niños en los

que fueron mostrando qué es lo que podría mejorarse dentro del aula y cómo podría hacerse esta mejora, tal y como recoge el cuadro 5.



Cuadro 5. "Algunas cosas que nos gustaría cambiar de los ejercicios de clase"

En ese intercambio afloran otras cuestiones como las dificultades de hacer trabajos en grupo, las diferencias en el apoyo que algunos compañeros reciben para hacer las tareas o las dificultades que para algunos entrañan los procesos de evaluación que sienten como impuestos e innegociables. Aunque esas cuestiones no quedarían gráficamente representadas en el trabajo que todos diseñaron y pensaron conjuntamente (ver cuadro 6), sí fueron recogidas y analizadas en clase por la profesora y recuperadas más tarde en el proceso de reflexión con el equipo de investigación.

Fase quinta: alumbrar la mejora y aprender de ella

La última de las fases parte del análisis de las opiniones expresadas y discutidas por los alumnos en las actividades de consulta y que fueron registradas a través de diferentes instrumentos (diario de campo, análisis de documentos, etc.). Con esta información las maestras procedieron a concretar y poner en marcha las actividades/proyectos de mejora que el alumnado finalmente ha priorizado de entre todas las propuestas. En esta fase de diseño y desarrollo de la propuesta de mejora se ha buscado el mayor protagonismo posible por parte del alumnado y ha dado lugar a intervenciones o propuestas de mejora escolar de naturaleza y alcance diverso.

En el caso del CEIP Manuel Llano, estas propuestas se circunscribieron al marco del aula. Las maestras partían de la premisa de que era necesario que el alumnado percibiera que lo que ellos decían tenía valor por lo que era preferible empezar por los cambios referidos al aula, lo cual estaba

en sus manos como docentes y no implicaba a otras personas o grupos. Las maestras recogieron las propuestas hechas por los niños, las concretaron en actuaciones que se extenderían a lo largo del curso y les dieron conjuntamente forma a través de un mural o de un Decálogo. A través de estos productos elaborados por el alumnado se hizo posible la concreción y la visualización de sus ideas, sus sugerencias y sus opiniones, a la vez que ello podía comunicarse a otras personas dentro del centro (compañeros y otros profesores) en un formato comprensible y resumido.

De este modo, los niños pudieron experimentar que las maestras estaban interesadas en lo que ellos tenían que decir, que sus decisiones fueron consideradas y explicitadas para que otras personas del centro las pudieran conocer y además se pusieron en marcha dentro del aula, dándoles la oportunidad de experimentar que sus ideas eran valiosas y eran tenidas en cuenta, que propuestas se hacían realidad en el aula y que sus decisiones eran respetadas. Tal y como señalan McBeath et al. (2003), la consulta al alumnado tiene que ser genuina si lo que queremos es mejorar su rendimiento en el aula y su compromiso con sus realidades más próximas y para ello es necesario que reciban feedback sobre sus propuestas y que las decisiones adoptadas sean clarificadas y puestas en común.

Por otra parte, el proceso descrito tuvo su repercusión en la propia dinámica del aula y supuso para las maestras participantes al menos tres oportunidades esenciales de mejora, tal y como hemos detallado en Rojas, Lázaro y Susinos (2010). Por una parte supuso la devolución por parte de los niños/as de una valoración positiva a algunas de las propuestas innovadoras que las maestras habían introducido en el aula durante ese curso, propuestas con las que deseaban continuar lo que quedaba de curso. A su vez, les permitió pensar de nuevo en algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que preocupaba al alumnado y que las maestras habían percibido hasta ese momento como una preocupación menor o minoritaria. De esta forma, el proyecto permitió crear un espacio para contrastar sus percepciones con la opinión de los alumnos de forma organizada, como ocurrió en el caso de las estrategias de evaluación de los contenidos que la maestra utilizaba, que no gustaba al alumnado y que no había sido hasta ese momento explicitado. Por último, les permitió también tomar en consideración nuevas propuestas planteadas por los propios alumnos como fue una gestión más autónoma del tiempo que la maestra definía como libre en el aula y que no se percibía así por el alumnado.

Finalmente, se procedió a la evaluación de esta actividad y de todo el ciclo seguido en la investigación con la finalidad de que el centro educativo reiniciase, a partir del mismo, otro ciclo de consulta y mejora escolar.

En el CEIP Manuel Llano, este primer ciclo de la investigación concluyó con el curso escolar. Después de una valoración positiva de la experiencia por parte de la comunidad educativa, este curso continuamos indagando nuevas formas de participación, en las que los niños han asumido (junto con la maestra, la Orientadora y el equipo externo), el papel de coinvestigadores en el proceso de mejora.

Conclusiones

El desarrollo de la investigación en este centro educativo nos ha permitido aprender algunas cosas que retomamos aquí en forma de conclusiones y que son elementos relevantes no sólo para analizar cómo ha discurrido el proceso en este centro particular, sino también para comprender mejor el proyecto en sí mismo y extender algunos de estos aprendizajes a nuestro trabajo en futuros centros.

Así, hemos podido comprobar que el CEIP Manuel Llano es un centro activo y comprometido con las iniciativas de participación del alumnado y que lejos de ser este un inconveniente para el desarrollo de la experiencia, este punto de partida inicial ha hecho que el profesorado comprendiera y asumiera como propias de forma más rápida y profunda los presupuestos del modelo de la Voz del alumnado. Esta adhesión teórica y práctica por parte de los profesionales que hemos verificado a lo largo del proyecto hace que las posibilidades de permanencia y extensión de la participación del alumnado a otros ámbitos del centro educativo sea mucho más posible y esperable. Esta democratización de la experiencia, que fue una de las preocupaciones iniciales del equipo directivo del centro, será una de las tareas que emprenderemos conjuntamente en este próximo curso.

También hemos podido comprobar la dificultad que entraña trasladar y hacer comprensible nuestro proyecto a los centros educativos porque se trata de una iniciativa básicamente abierta, que se construye en cada centro y que propone un modelo de relación colaborativo entre el equipo de investigación y los profesionales del centro. Todo ello es muy infrecuente y no responde al modelo tradicional de investigación que se define más bien por su carácter experto y externo. Esta propuesta, siendo en sí misma netamente inclusiva ya que se propone poner en práctica la idea de que los centros han de emprender mejoras que ellos mismos reconocen como relevantes (Ainscow, 2001, 2008), requiere sin embargo, como hemos visto aquí, de sus procesos de negociación inicial que no siempre son sencillos por su carácter contrahegemónico.

El intercambio sobre los *sucesos de participación* se convirtió en un espacio en el que las maestras explicitaron algunas de sus dudas sobre los límites y posibilidades de la participación, “recuperaron” otras situaciones educativas no mencionadas hasta el momento y reflexionaron conjuntamente sobre las razones por las que se habían tomado determinadas decisiones. De esta forma, el espacio de encuentro permitió un diálogo que sirvió a las maestras para exponer algunas de las actividades que solas o con otros profesionales del centro habían iniciado, comprender lo que estaban haciendo otros profesionales del centro y analizar los principios que sustentaban sus decisiones o para discutir hasta dónde podían extenderse los procesos de consulta al alumnado. En nuestra opinión, las situaciones de participación del alumnado seleccionadas sirvieron de espejo a las maestras para que pudieran verse y detenerse a pensar sobre el discurso y las prácticas que han ido construyendo como profesionales a lo largo de su carrera.

Este diálogo mantenido durante la sesión de devolución de la información tuvo, como hemos dicho, el efecto de provocar la puesta en marcha de nuevas actividades por parte de las maestras en las que se pretendía dar mayor autonomía y protagonismo al alumnado, incluso antes de que se abordara la siguiente fase de la investigación. Este hecho es un buen indicio de que las tutoras

ya habían asumido como propia la necesidad de ampliar el margen de participación del alumnado como una estrategia educativa incorporada a sus modos de trabajo habitual, lo cual es sin duda muy relevante para el objetivo último del proyecto.

Las actividades que propusieron surgieron de su práctica cotidiana, que en alguna medida recogen y reformulan ideas anteriores y que podrán irse extendiendo a otros miembros del centro educativo que originalmente no participaban en el proyecto. Esto tiene lugar a través del papel de la orientadora que, como ya hemos explicado en otro lugar (Haya, Calvo y Susinos, 2010), actúa como depositaria y dinamizadora de la experiencia en cada centro.

Por último, hemos entendido aquí que el resultado principal del proceso que emprenden los centros es conseguir que los docentes se apropien de la inquietud de dar voz a los alumnos como fuente de innovación. Con ello se conseguiría que este bucle de reflexión-acción basado en la participación del alumnado se reproduzca porque el profesorado comienza a considerar como parte fundamental de su trabajo docente la necesidad y la relevancia de contar con la voz del alumnado en cada vez más facetas o ámbitos de la vida escolar. Este objetivo es de mayor altura y relevancia que centrarse exclusivamente en conseguir mejoras particulares o cambios puntuales sugeridos por el alumnado, pero cuya repercusión en la cultura escolar es de mucho menor alcance.

Para finalizar, nos gustaría afirmar con Michael Fielding (2011) que “la escuela comprometida con esta manera de trabajar asume como objetivo principal el desarrollo de una sociedad inclusiva y creativa a través de una democracia participativa que beneficia a todos. Aquí la voz del alumnado es importante, no tanto como estructuras representativas (aunque las tiene y funcionan bien), sino como un abanico completo de oportunidades diarias en las cuales los jóvenes pueden escuchar y ser escuchados, tomar decisiones y responsabilizarse de ambas cosas, del día a día y de la creación de un futuro mejor. La inclusión entendida con una perspectiva centrada en la persona es aquella que conlleva valorar los alumnos como personas, no como unidades de rendimiento, y su forma más radical va más allá de escuchar, y tiene el objetivo de desarrollar un aprendizaje intergeneracional basado en la noción de responsabilidad compartida y democracia participativa” (Fielding, 2011. p. 50).

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.
- Ainscow, M. (2008) *Mejorar las escuelas urbanas : liderazgo y colaboración*. Madrid. Narcea.
- Bélanger, N. & Connelly, C. (2007) Methodological considerations in child-centered research about social difference and children experiencing difficulties at school. *Ethnography and Education*, 2, 1, 21-38.
- Bolívar, A. (2004) El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. Moreno Olmedilla, J. M. (coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 93-120). Madrid: UNED.
- Díaz de Rada, A. (2010) *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid. Trotta.
- Fielding, M. (2004) Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal* (30), 2, 295-311.

- Fielding, M. (2011) La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25, 1), pp. 31-61.
- García Lastra, M. (2010) La participación del alumnado de secundaria obligatoria. Una propuesta para la mejora escolar. Susinos, T. (Coord.), *Actas del Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas"* (pp.542-554). Santander, Universidad de Cantabria.
- Haya, I. y Calvo, A. (2010) Mejorar la escuela "dando voz" al alumnado en la etapa de Educación Infantil. Una investigación en curso. Susinos, T. (Coord.), *Actas del Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas"* (pp.1026-1041). Santander, Universidad de Cantabria.
- Haya, I., Calvo, A. y Susinos, T. (2010) El papel del orientador en los procesos de mejora escolar y de aumento de participación del alumnado. Una investigación en desarrollo. *Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Orientación e Intervención educativa. Retos para los orientadores del siglo XXI*. Castellón, Universidad Jaume I, 24-26 de junio (en prensa).
- MacBeath, J., Demetriou, H., Rudduck, J. & Myers, K. (2003) *Consulting pupils. A toolkit for teachers*. London: Pearson Publishing.
- Parrilla, A., Gallego, C. y Murillo, P. (1996) El análisis del aula: una propuesta ecológica. Parrilla, A. (Coord.), *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración* (pp. 169-218). Bilbao: Mensajero.
- Rojas, S. (2008) La "voz" de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa., 345, 377-398.
- Rojas, S., Lázaro, S., Calleja González, M., Linares, G. (2010) "Igual le tenemos que dar otra oportunidad": la participación de los niños y niñas en la gestión del aula. Susinos, T. (Coord.), *Actas del Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas"* (pp.149-164). Santander, Universidad de Cantabria.
- Rojas, S., Lázaro, S. y Susinos, T. (2010) 'La voz del alumnado' como dinamizador de las estrategias docentes. El proceso de investigación. Parrilla, A. y López Melero, M. (Coords.), *Actas I Congreso Internacional "Reinventar la profesión docente"* (pp. 266-273). Málaga, Universidad de Málaga.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007) *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Susinos, T. (2009) Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, pp. 119-136.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008) Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2): 157-171.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2010) ¿Qué cambia al aumentar la participación del alumnado en un PCPI? Una investigación en proceso. Susinos, T. (Coord.), *Actas del Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas"* (pp. 314-328). Santander, Universidad de Cantabria.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011) La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad desde el diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25, 1), pp. 15-30.

Susinos, T. (2007) “‘Tell me in your own words’. Disabling barriers and social exclusion in young persons.” *Disability and Society*, Vol 2 (2): 117-127.

Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia?

Inclusive schools in Latin America: How to manage learning and coexistence?

María Bertha Foutoul Ollivier y María Cecilia Fierro Evans

Resumen

El presente trabajo comparte una investigación interesada en recuperar experiencias desarrolladas en escuelas públicas del nivel básico en latinoamérica que han logrado promover ambientes propicios para la convivencia inclusiva y democrática⁸ y para el aprendizaje. El concepto central que organiza el estudio es el de “prácticas de responsabilidad”. El análisis de registros de aula bajo la doble perspectiva de gestión de la convivencia y del aprendizaje es el desafío teórico-metodológico más importante de esta investigación.

Palabras clave: Educación inclusiva, gestión del aprendizaje, gestión de la convivencia, educación básica, prácticas de responsabilidad.

Abstract

This work conveys a research interested in recovering experiences developed in Latin-American basic public schools that have managed to promote ideal environments for inclusive and democratic co-living and for learning. “Responsibility practices” is the central concept organized in the study. The most important theoretical-methodological challenge of this research is the analysis of classroom registers under the double perspective of co-living and learning management.

Keywords: Inclusive Education, Learning Management, Management of living, basic education, practices of responsibility

8 Este proyecto se ha desarrollado gracias al apoyo financiero recibido de parte de SEP-CONACYT.

Introducción

Esta investigación profundiza en los procesos y prácticas de escuelas latinoamericanas que promueven *por iniciativa propia*, formas de convivencia basada en la participación y en el esfuerzo sistemático por incluir de manera pertinente a una amplia gama de estudiantes tradicionalmente excluidos, asumiendo responsabilidad por su aprendizaje. En este compromiso por el aprendizaje de todos los estudiantes, radica el elemento distintivo de estas experiencias.

Se trata de escuelas que han dejado de ser únicamente asociaciones de personas que comparten circunstancialmente un espacio, un tiempo y un tramo de obligaciones. Han establecido un vínculo ético al hacerse responsables del bienestar y el aprendizaje de todos. Si compartimos la idea de que la comunidad es “un límite al que tiende toda asociación que se justifica en un vínculo ético”, (Villoro, 1997, p. 359) entonces estas escuelas tienen la peculiaridad de estar en camino de configurarse como comunidades educativas.

El estudio de estas comunidades escolares adquiere la mayor relevancia si tenemos en cuenta que América Latina es una de las regiones más desiguales del mundo, tal como lo sostienen diversos informes internacionales: “El África Subsahariana y América Latina son las regiones en desarrollo donde el grado de desigualdad económica es más acusado” (UNESCO, 2008, p. 9). El último informe de la CEPAL sostiene que: “en efecto, la desigualdad recorre cinco siglos de discriminación racial, étnica y de género, con ciudadanos de primera y segunda categoría. Recorre una modernización hecha sobre la base de la peor distribución del ingreso del mundo. Recorre décadas recientes en que se ha exacerbado la heterogeneidad de las oportunidades productivas de la sociedad, se ha deteriorado el mundo del trabajo y se ha segmentado el acceso a la protección social, multiplicándose las brechas por doquier” (CEPAL, 2010, p. 13).

La escasa contribución de la escuela para acortar las brechas sociales preexistentes es un fenómeno estudiado en la región hace más de tres décadas. (Rama, 1985). Hay consenso en aceptar que la gran etapa de expansión del sistema educativo en América Latina no estuvo acompañada por la generación de mecanismos de diferenciación internos tendientes a incorporar a los sectores tradicionalmente excluidos. En consecuencia, se crearon circuitos escolares diferenciados según el origen social de los destinatarios, dando lugar al fenómeno que Muñoz Izquierdo ha denominado como el “síndrome del rezago, reprobación y deserción escolar” (Muñoz Izquierdo C. et al., 1979).

Así, en los albores del siglo XXI los reportes más recientes insisten en señalar que “las desigualdades en materia de educación, protección social y productividad se nutren de (y alimentan) brechas históricas por razones de raza y etnia, género y territorialidad. Y que “en general, se da una correlación positiva entre la posición socioeconómica más elevada (educación y trabajo de los padres y riqueza de la familia) y el aprovechamiento escolar de los alumnos” (UNESCO, 2008, p. 21).

Estas escuelas, aprendices de comunidades educativas situadas en contextos de marginalidad, se tornan en especies de campos de experimentación social que parecen resistir localmente a la evidencia del fracaso inevitable, promoviendo con éxito alternativas que parecerían utópicas en cualquier otro lugar y tiempo excepto en aquellos donde efectivamente se dieron. (De Souza Santos,

2003, pp. 38-39). Distingue a estas comunidades la solidaridad, entendida como el conocimiento obtenido en el proceso, siempre inacabado, de volvernos más capaces de reciprocidad, a través de la construcción y el reconocimiento de la intersubjetividad. Así, el énfasis en la solidaridad convierte a la comunidad en el campo privilegiado del conocimiento emancipador” (De Souza Santos, 2003, p. 90).

Antecedentes

Esta investigación, sostenida con fondos de la Secretaría de Educación Pública (SEP-CONACYT México), se enmarca en los trabajos de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (RLCE) www.convivenciaescolar.net, la cual tiene el propósito de contribuir al estudio y transformación de la convivencia escolar y la formación para una ciudadanía democrática en las escuelas latinoamericanas. La RLCE está conformada por cuatro grandes nodos que son desarrollados por cada una de las instituciones numerarias y abordan desde una perspectiva particular el tema de la Convivencia Escolar:

1. **El Nodo de Formación** que ofrece espacios de reflexión para la construcción grupal del conocimiento y recursos-herramientas para el desarrollo de procesos de transformación del entorno escolar latinoamericano con el propósito de contribuir en la formación de agentes educativos: directivos, asesores técnico pedagógicos, supervisores, docentes, padres de familia y sociedad en general, en temas relacionados con la convivencia escolar.
2. **El Nodo de Investigación** es concebido como un espacio dinámico en el cual las personas que investigan temas relacionados con la convivencia escolar, puedan encontrarse y dialogar desde la producción de saberes científicos y prácticos. Esta investigación se inscribe en este nodo.
3. **El Nodo Centro de Recursos para la Convivencia Escolar** se propone ofrecer herramientas útiles a los procesos de intervención en convivencia escolar, a través del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en espacios curriculares específicos. Contará con un banco en permanente desarrollo de unidades didácticas para ser utilizadas en la formación universitaria y de agentes educativos en ejercicio.
4. **El Nodo de Conversación Convirtual** ofrece dos espacios facilitadores de la conversación y el aprendizaje. El primero es “Convivencia en el Foro” en el cual se abordan temáticas especializadas con la intención de construir marcos de reflexión, así como la apropiación de conceptos y métodos. El segundo espacio “Comparte tu experiencia” ofrece una alternativa de interacción para compartir anécdotas, vivencias y reflexiones de los actores educativos, así como propiciar la generación de materiales que faciliten el intercambio sobre los temas relativos a la convivencia.

Con apoyo de los fondos concursables UNESCO-Red Innovemos, se llevó a cabo un primer estudio comparado de en siete casos de estudio en tres países, interesado en profundizar en el significado, los procesos, las relaciones internas, las experiencias significativas y lecciones aprendidas por escuelas que han logrado exitosamente construir contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática (Fierro y Mena, 2008).

Dicha investigación formó parte de un proyecto más amplio el cual permitió constatar que existe una gran actividad innovadora en estos campos en la región, la cual es muy poco difundida y compartida entre los diferentes países. Se observó también la gran ausencia de procesos de sistematización, evaluación e investigación de las experiencias, lo que dificulta optimizar los procesos de cambio y aprendizaje (Blanco en: Hirmas y Eroles, 2008, p. 7).

En cuanto al enfoque teórico empleado en investigaciones de gran envergadura realizadas en México (IDEA- Fundación SM, 2006; INEE, 2007) o en las financiadas por UNESCO-Red Innovemos acuden en primer lugar, a la teoría constructivista y a la humanista, cuyos principios y presupuestos de base, a saber, construcción del aprendizaje y prioridad de la persona, son congruentes para atender mejor las situaciones en las que se encuentran las personas, y todas las personas, que habitan las escuelas. En segundo lugar, el análisis de casos realizado en la investigación UNESCO, evidencia un desplazamiento gradual del constructivismo hacia un marco socio-constructivista. La importancia de la participación y de la inclusión se puede entender en ese marco. En esta línea, es evidente que en varios de los casos, la teoría del desarrollo moral atribuida a L. Kohlberg, puede inspirar la explicación teórica de algunas de las experiencias innovadoras y las estrategias de innovación, o bien puede utilizarse con fruto en la conceptualización de las estrategias.

Todas las prácticas innovadoras se acercan a una ética de inspiración comunitarista, claramente diferente de la ética individualista propia de la modernidad, pues la construcción de relaciones entre los actores tiene en la inspiración comunitaria un marco teórico interpretativo con el cual pueden entenderse lógicamente las acciones y estrategias de los casos. La referencia constante al grupo, a los demás, a la colaboración y a la solidaridad, supone sin duda una idea de cierta superioridad del colectivo sobre lo propiamente individual. También la referencia permanente a la cotidianidad y la importancia que reviste la constante resignificación de la misma y la intelección de las prácticas realizadas bajo esta referencia, se facilita con antropologías sociales de inspiración comunitaria. Por ejemplo, la diversidad y la inclusión son sólo datos en una relación social comunitarista, es decir, en la comunidad no hay diferentes y nadie es excluíble.

A nivel internacional el estudio de la convivencia escolar viene cobrando mayor presencia. Informes del PRELAC, de los años 2003, 2005 y 2007 señalan la importancia de los climas de convivencia en las escuelas, las implicaciones de cara a la equidad que se desprenden de las prácticas docentes y su impacto en la generación de determinados climas de convivencia escolar.

Propósitos y preguntas de investigación

Se trata de un estudio exploratorio sobre los procesos de gestión escolar mediante los cuales se configura un sujeto colectivo comprometido con la mejora de la convivencia y del aprendizaje en la escuela. Se espera generar conocimiento en el campo e impulsar el compromiso y apoyo desde la academia, hacia movimientos de renovación pedagógica surgidos desde las propias escuelas y docentes.

La pregunta principal que guía esta investigación tiene que ver con el tipo de prácticas de gestión escolar caracterizan a escuelas que construyen ambientes para el aprendizaje y la convivencia democrática e inclusiva, toda vez que interesa construir una perspectiva teórico-metodológica para analizar de manera concomitante la gestión de la convivencia y la gestión del aprendizaje.

Perspectiva teórico- metodológica

Esta investigación, cuyo objeto de búsqueda es la gestión de la convivencia y del aprendizaje, se inscribe dentro de la política de la UNESCO del derecho a la educación, y se enmarca en los principios de base del programa *Educación para todos* (EPT), ratificado por nuestro país. En los distintos seguimientos, y centralmente en el del 2008 “Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?” (UNESCO, 2008), la organización mundial enfatiza en que una educación de calidad para todos requiere por una parte ser una educación inclusiva para todos y cada uno de los niños y por la otra mejorar los niveles de aprendizaje, manera de lograr el dominio de las competencias básicas en cuanto a la lectura, escritura y cálculo. En dicho informe nos dirá que si bien en el mundo, se va cerrando la brecha en cuanto a los desempeños académicos entre los niños y las niñas, las diferencias persisten en cuanto a los alumnos pobres, los que viven en zonas rurales o en los cinturones de miseria de las ciudades, los que pertenecen a grupos autóctonos o minoritarios. (UNESCO, 2008); de manera que la equidad sigue siendo un tema pendiente a escala mundial y centralmente en los países en vías de desarrollo.

Este nexo entre la equidad y el aprendizaje conlleva a que el fenómeno de la inclusión-exclusión sea mucho más complejo que la escolarización de los alumnos: los años cursados o la equidad de entrada al sistema escolar. Mientras que los alumnos que no están físicamente en la escuela están excluidos de hecho y son visibles, los que van a ella y no adquieren las competencias básicas en cuanto al aprendizaje están doblemente excluidos: no cuentan con los elementos necesarios para acceder a los niveles más altos de escolaridad y por ende a mejores condiciones de vida y además están sobrecalificados o descalificados de entrada para desarrollar trabajos manuales, artesanales u oficios. Estos son invisibles y su número es considerable (Govinda, 2009).

Desde este planteamiento, la inclusión va mucho más allá de los niños que tienen necesidades educativas especiales o con discapacidades normalmente asociadas a la salud.

“La inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad. [...] la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales” (UNESCO , 2003, p.9, 21).

A escala de los sistemas educativos y de las escuelas, esta vinculación necesaria entre inclusión y mejora del aprendizaje conlleva a buscar escuelas más eficaces impregnadas de una cultura de inclusión y que buscan hacer del aprendizaje de los alumnos “una cuestión de derecho” para cada

uno de ellos y no solamente un subproducto deseable de su permanencia en la escuela (Govinda, 2009).

Un estudio realizado por las autoras de este artículo sobre diversas innovaciones escolares latinoamericanas en el campo de la convivencia democrática e inclusiva da cuenta de que la pedagogía de la innovación queda subordinada en su conceptualización educativa y aun didáctica, a una conceptualización de influencia socio - antropológico, y quizá desde una mirada ética que va más allá del deber, y que pone en el compartir su principio fundamental.

Al respecto son muy sugerentes los aportes de Cullen (1997), al argumentar en torno a una educación basada en la relación ética desde la alteridad, más allá de la diversidad y la diferencia, y con un otro asumido como sujeto sapiencial con el cual experimentamos una relación que se puede encerrar en la idea de “nosotros aquí estamos” como experiencia primera, anterior al individuo y a la comunidad, o los de de Mardones (2003), quien propone una nueva socialización centrada en la construcción colectiva de una nueva dimensión simbólica, antes que una nueva dimensión valoral, capaz de renovar los símbolos y por consecuencia, las relaciones sociales y los valores que las inspiran.

Se construyeron las unidades de análisis para la investigación desde enfoques multidisciplinares que nos permitieron una aproximación a los datos que vaya más allá de lo didáctico, incluyendo explícitamente lo ético, asumiendo esta vinculación entre la convivencia inclusiva y el aprendizaje de los contenidos escolares (Fierro y Fortoul, 2010):

- 1. Las prácticas de responsabilidad-habilidad:** Estas prácticas representan el “germen de transformación” por ofrecer una manera alternativa de gestionar el trabajo compartido y la convivencia; su repetición constante va permitiendo conformar un espacio escolar en el que unos y otros se hacen cargo del aprendizaje de todos y en el que cada persona es apreciada, valorada e integrada al grupo, desde su diferencia.

Las definimos como las formas complejas de actividad humana situada en entornos históricos, culturales, sociales e institucionales determinados, las cuales suponen una participación concertada en función de propósitos que atienden necesidades compartidas y cuya repetición constante las torna en espacios privilegiados de aprendizaje colectivo para la convivencia, es decir, relativos al cuidado de sí mismo, de los otros y del mundo que les rodea. Esta formulación retoma el planteamiento de MacIntyre (1997) quien define prácticas como:

“cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente” (p. 248).

- 2. La gestión de la convivencia:** La convivencia constituye un elemento central de la calidad de la educación por referir a la naturaleza de las interacciones entre alumnos y docentes relativas al aprendizaje.

Destacamos dos rasgos fundamentales en la convivencia: la inclusión y la democracia:

- **Convivencia Inclusiva:** significa apoyar y asumir la diversidad de todos los alumnos, de ahí que su meta sea eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad. (Ainscow, 2007) Cuando hablamos de convivencia inclusiva estamos refiriendo a la importancia de favorecer: (a) procesos de conocer, comprender y valorar a los individuos, sus culturas de casa y las comunidades en que viven; (b) procesos de participación plena, de indagación abierta y constructiva, creando espacios para el diálogo y la deliberación; para hablar y pensar juntos y (c) procesos comunitarios para trabajar hacia el bien común, tratando de vincular ideas con proyectos y acciones específicas.
 - **Convivencia democrática,** por su parte, va en la dirección de proponer el desarrollo de capacidades reflexivas y herramientas para trabajar con otros, resolver los conflictos de manera pacífica y establecer los acuerdos que regulen la vida en común. (Fierro, Carbajal y Martínez Parente, 2010) La experiencia escolar puede hacer una contribución importante en la posibilidad de experimentar lo que puede significar una ciudadanía activa y proactiva, participativa y deliberante lo cual equivale a aprender a resolver democráticamente y con argumentación de derechos y deberes, los conflictos de poder y las normas; aprender a participar democráticamente en las decisiones y aprender a convivir de manera pluralista, más allá de la mera tolerancia.
3. **La gestión del aprendizaje:** remite a la generación de oportunidades que permite a los alumnos construir saberes cada vez más articulados entre sí y a la vez diferenciados, los cuales tienden hacia los conceptos o interpretaciones disciplinares, que rebasan las comprensiones asentadas en el sentido común y son además, comunicables. El aprendizaje se explica desde los saberes, no solamente desde el desarrollo de habilidades cognitivas y es distinto del rendimiento académico. Compartimos la noción de Cullen (1997) de que el aprendizaje es una “producción articulada y coherente de sentidos” (p. 499). Esta manera de enfocar el aprendizaje, se hace cargo de la necesidad de considerar:
- Elementos psicológicos: capacidad del docente para reconocer las reacciones, necesidades y demandas de los alumnos y de responder a ellas; asimismo, de la respuesta de los alumnos a lo solicitado por el docente.
 - Didácticos: las mediaciones empleadas por los maestros para propiciar en los alumnos la apropiación de saberes.
 - Epistemológico: el proceso mismo de construcción de saberes hacia unidades de sentido progresivamente más complejas y de proyectos de acción (Cullen, 1997).

Las experiencias que integran el proyecto se desarrollan en algunos casos en un espacio definido de la vida escolar, como puede ser el salón de clases. Sin embargo, las más de las veces combinan dos o más ámbitos de intervención. De acuerdo con los trabajos de Hirmas y Carranza (2008), las prácticas innovadoras en convivencia pueden situarse en espacios tales como el curso/aula, el espacio comunidad escolar y el espacio sociocomunitario.

Para analizar la gestión de la convivencia y del aprendizaje a través de prácticas específicas, a las que hemos llamado “de responsabilidad,” hemos optado por el paradigma interaccionista e integrador, ya que permite la articulación de distintas variables del docente, alumnos y situación. (Vinatier y Altet, 2008).

Las dimensiones consideradas desde este enfoque para analizar las prácticas docentes, remiten tanto al contenido del saber –objeto del aprendizaje- en cuanto instrumento para el desarrollo de los alumnos, como al conjunto de interacciones que tienen lugar. Así, en un espacio de enseñanza se gestiona tanto la construcción del saber, como el manejo de la clase o gestión interactiva. (Vinatier y Altet, 2008). La gestión de la convivencia no es por tanto una dimensión subordinada al aprendizaje sino sustantiva, concomitante.

Para este enfoque, las dimensiones de la práctica, a saber: epistemológica, pedagógica, didáctica, psicológica y social, son empleadas como recursos por los actores en situaciones de presencia y son el medio para desarrollar un poder de actuación en determinada situación. Así, aparece un elemento puente para abordar la gestión del aprendizaje y la gestión de la convivencia: se trata del concepto de agencia, cuya connotación desde el ámbito del desarrollo socio-moral remite a la capacidad de reconocer y responder con significados morales, ante los retos y situaciones que su vida presente le plantea. Hacerse responsable equivale a ser capaz de responder ante los desafíos de situaciones presentes (Crawford, 2001). Esta manera de entender la responsabilidad enfatiza la apropiación de un conjunto de competencias para pensar y actuar reflexivamente en el momento presente: una capacidad de vivir en el aquí y el ahora haciendo de ello una praxis. Responsabilidad equivale así al desarrollo de habilidad en tanto que sujeto respondiente.

La docencia considerada como una actividad puede ser analizada en cuanto a su dimensión productiva. La caracteriza la tensión relativa al progreso de los estudiantes en las secuencia de aprendizaje a través del el diseño de tareas, del uso de inferencias, la vinculación con saberes cotidianos, la relación entre distintos campos conceptuales. El docente accede de manera indirecta al progreso de los alumnos y va ajustando su actuar.

En cuanto a su dimensión constructiva, nos preguntamos qué tanto esa actividad permite crecer a docentes y alumnos, en qué medida promueve la construcción de sí mismo, dado que los actores pertenecen a distintos mundos de vida. Esta dimensión refiere a las oportunidades que se ofrecen para el desarrollo de la propia identidad y un sentido de pertenencia en la comunidad curso aula.

“La enseñanza pone en juego relaciones entre docente y alumnos, donde están convocados el lenguaje, la afectividad, la personalidad y que conllevan, como en todas las relaciones humanas, relaciones de poder, resistencia, iniciativas con negociación, control, seducción, persuasión. Lógicas de acción están en juego. El sentido de la acción en clase es construido por los actores a través de sus negociaciones.” (Vinatier y Altet, 2008, p. 169. Traducción por las autoras).

En la dimensión constructiva de la docencia está contenida la convivencia democrática. Si el saber convivir es el núcleo de la dimensión constructiva de la enseñanza, esto supone tanto aspectos relativos a la convivencia inclusiva como a la convivencia democrática. El manejo del

poder, la negociación, el control, etc., conllevan procesos de participación, toma de decisiones, establecimiento y cumplimiento de normas, manejo de conflictos, diálogo y toma de acuerdos.

Desde el paradigma interaccionista podemos así obtener una guía metodológica para el análisis de convivencia y aprendizaje, tomando como punto de observación las dimensiones productiva y constructiva de la docencia.

Metodología

Se trata de una investigación cualitativa, exploratoria y descriptiva la cual retoma elementos de la perspectiva narrativa, enfocada a la profundización de ciertas prácticas denominadas “de respons-habilidad” (Fierro, 2008). Esta aproximación proviene de alguna o varias de las siguientes fuentes: registros de aula y otros espacios, entrevistas a directivos, docentes, alumnos, revisión de documentos, análisis de producciones de alumnos y diarios de campo.

La investigación se organizó en tres momentos:

- 1. Primera sistematización de experiencias latinoamericanas.** Se lanzó una convocatoria a través de la página www.convivenciaescolar.net difundida a través de diversas redes académicas y de docentes, con vistas a promover la participación en la recuperación de experiencias innovadoras mediante un apoyo financiero sujeto a concurso. Los campos que se abrieron son: liderazgo y gestión directiva, gestión de normativas, desarrollo curricular, condiciones institucionales y de aula que promueven el aprendizaje de todos los alumnos, participación de padres y madres de familia en la vida escolar, gestión del conflicto y alianzas con organizaciones públicas de la sociedad civil y/o comunitarias. Los equipos integrados por investigadores y personal de la propia escuela elaboraron un relato situado de la gestión del aprendizaje y la convivencia en una escuela concreta. Las experiencias recibidas fueron evaluadas a partir los criterios de: pertinencia social, consistencia de las estrategias pedagógicas y de gestión, articulación convivencia y aprendizaje, logros alcanzados y aportes para la generación de conocimiento en el campo. El jureco fue realizado en México y Chile, con un dictamen grupal ciego, de 3 expertos reconocidos en este campo de investigación por sede.
- 2. Profundización.** Etapa central del proyecto, se propone desentrañar la lógica que ha dado sustento a las acciones orientadas a mejorar los aprendizajes y/o la convivencia en experiencias previamente focalizadas. Supone poner un “lente de aumento” en unas cuantas prácticas que están a la base de dichas acciones. La coordinación del proyecto además de entregar las pautas de trabajo a los participantes, abrió un foro de intercambio en la página de la Red, en el cual se ofreció apoyo, ajustando los procedimientos metodológicos y abriendo una discusión teórica en función de los tópicos analizados. El foro constituye una “comunidad de aprendizaje” de los participantes, a la vez que representa un espacio de metacognición sobre el significado de las experiencias y del proceso de trabajo en sí mismo.

- 3. Lectura transversal y discusión teórica de los casos a partir de las unidades de análisis y tópicos significativos que las experiencias ofrecen tales como:** dilemas y tensiones de la gestión directiva en experiencias innovadoras; formación de docentes en el contexto de proyectos; la conformación de una comunidad ética al interior de la escuela; la participación democrática, apuntes para nuevas búsquedas teóricas.

Avance de los resultados

La convocatoria recibió 39 casos procedentes de doce entidades de la República Mexicana: Michoacán, Jalisco, Guanajuato, Tamaulipas, San Luis Potosí, Puebla, Baja California Norte, Nuevo León, Chihuahua, Oaxaca, Hidalgo y Distrito Federal. Y de ocho países iberoamericanos: México, Guatemala, Costa Rica, Perú, Colombia, Chile, Argentina y España.

Estas experiencias contemplan una gran diversidad de líneas de intervención, tales como: integración educativa, revisión de los sistemas de disciplina a partir de la construcción y seguimiento colectivo de normativas escolares, recuperación de tradiciones y saberes locales, resolución pacífica de conflictos, promoción cultural y artística; escuela y trabajo productivo, propuestas curriculares innovadoras, participación de padres y madres de familia en proyectos escolares y de acción social, entre otros.

A pesar de las diferencias en las prácticas transformadoras, todas las escuelas han trazado un camino propio en la dirección de constituirse como una auténtica comunidad educativa: un grupo de personas que no están ya reunidos únicamente por la circunstancia personal, geográfica o profesional, sino que han conformado un vínculo relacionado con el compromiso mutuo en el aprendizaje del otro, un vínculo ético (Villoro, 1997).

Si se piensa en las grandes tendencias relativas al fracaso y la exclusión en escuelas latinoamericanas, podemos asegurar que la existencia de estas experiencias es algo que merece la pena ser reflexionado y comprendido en profundidad: ¿Cómo ha podido suceder que una escuela en un entorno de marginalidad y violencia de pronto decide que ha llegado el momento de tomar decisiones y generar acciones desde la escuela que modifiquen cierto orden de cosas?; ¿Qué puede explicar el que una escuela decida y logre romper el círculo del “fracaso anunciado”, y justamente con aquellos alumnos que enfrentan mayores desventajas desarrolle estrategias exitosas para asegurar su permanencia en la escuela hasta concluir el ciclo de educación media?; ¿Cómo se configura el éxito en proyectos de integración educativa, de acción social y productiva ligada al aprendizaje escolar?. Cada una de las treinta y nueve experiencias que aplicaron, ponen de manifiesto que en esas escuelas ha ocurrido un acontecimiento ético, pedagógico y político de la mayor importancia: han podido construir agencia, esto es, la capacidad de actuar al interior de su mundo y no sólo conocerlo o construir un significado intersubjetivo del mismo. Esta capacidad es:

“el poder de la gente para actuar propositiva y reflexivamente, en relaciones más o menos complejas con otro, para reiterar y remarcar el mundo en el que vive, las circunstancias desde las cuales puede considerar diferentes cursos de acción posible y deseable, pensados no necesariamente desde el mismo punto de vista”. (Inden, 1990: 23 cit. en Holland et al, 1998: 7).

Fortalece el poder de obrar de los agentes, recuperando su papel como profesionales capaces de decir una palabra sobre el rumbo que juntos proyectan para su espacio y tiempo compartidos. Han modificado la índole de las interacciones entre docentes, con sus alumnos, con directivos, padres y madres de familia, con autoridades educativas y otras escuelas u organizaciones locales. Se han hecho cargo de establecer nuevas reglas del juego que benefician el aprendizaje y en las que todos quedan incluidos. Están siendo escuelas que educan.

De entre todos los casos recibidos, fueron seleccionados 15 para ser profundizados, 8 mexicanos, 4 peruanos, 1 chileno, 1 argentino y 1 guatemalteco.

Las experiencias fueron analizadas a partir de cinco criterios que provienen de la revisión de literatura que examina el alcance de diversas formas de intervención frente a los problemas de exclusión, convivencia y violencia. (PREAL, 2003, 2005; Bickmore, 2004; Fierro et al, 2010), así como elementos a considerar en la gestión de innovaciones en la escala de la escuela, retomando los aspectos pedagógicos, políticos y administrativos implicados. (Fierro 2005, 2008). De este cruce emergen los criterios para el análisis de experiencias. Se utilizaron en el primer momento del jueceo como criterios de selección de las experiencias. Posteriormente dieron la pauta para analizar los primeros reportes de resultados y con base en ellos se preparó una retroalimentación a los casos. Por último, el análisis transversal de los casos los retoma como líneas de profundización.

Tabla 1. Aspectos de las prácticas de responsabilidad más destacados en cada experiencia

Criterios	Relevancia: vulnerabilidad de la población atendida	Estrategias que contemplan la participación de diversos estamentos	Adecuaciones curriculares a favor de la inclusión y la relevancia social	Estrategias que articulan la convivencia inclusiva y democrática con el aprendizaje	Estrategias que suponen la revisión y modificación de estructuras, prácticas y procesos institucionales
Casos Analizados a profundidad					
Creación de una escuela amable y de alta calidad. Lima, Perú	X			X	X
La mediación escolar: una estrategia hacia la cultura de la paz. San Luis Potosí, México	X	X			x
El medio ambiente en la escuela primaria "La Esperanza" Baja California, México			X	X	X
Fortalecimiento de la cultura indígena en preescolar. Michoacán, México	X	X			
La secundaria comunitaria de Oaxaca, México	x	X	X	X	X
Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo: una telesecundaria vinculada con la comunidad. Puebla, México	X	X	X	X	X

Educación inclusiva, Lecto-escritura en el lenguaje a señas en aulas regulares. Jutiapa, Guatemala	x		x		
Atención a la diversidad cognitiva desde una visión integral. Jalisco, México			x		x
Comunicación, socialización, significatividad y deseo para una trayectoria escolar de calidad. Fortalecimiento de los primeros años. Buenos Aires. Argentina	x		X	X	X
Una experiencia de participación activa de los padres de familia en la gestión educativa del Centro Rural de Formación en Alternancia Virgen del Rosario. Apurímac, Perú	x		x		x
Promoción de una cultura de participación de los estudiantes. Chihuahua, México		x			x
Convivencia solidaria y democrática en las escuelas concertadas de SOLARIS, Perú		x		X	X
Prácticas de inclusión, reconocimiento y aprecio a los alumnos a partir del trabajo desde la diversidad. Santiago, Chile	x		x		
Participación de padres y madres de familia en un jardín de niños. Guanajuato, México	X				x
La participación estudiantil en los procesos de políticas educativas. La experiencia de la Red de Municipios Escolares, en Villa el Salvador, Perú	x			x	

Como se puede observar un 86.67% de los casos seleccionados son escuelas -que en germen o en franco desarrollo- tienen prácticas tendientes a la inclusión, ya sea por la atención a una población escolar con un alto grado de marginación social (73.33%) y/o por la presencia clara y explícita de estrategias a nivel aula y escuela de atención a la diversidad (53.33%).

Como se señaló antes, uno de los aspectos más complejos del proyecto tiene que ver con el desarrollo de una metodología que permita analizar en registros de observación de aula y escuela, la forma en que se desarrollan las prácticas de aprendizaje, de convivencia y su interrelación. Después de una amplia búsqueda bibliográfica que confirmó la tendencia de abordar por separado ambos aspectos, fue posible localizar en la escuela francesa de Vinatier y Altet (2008) un ejercicio que sin tener este propósito, ofreció tres elementos clave que representaron conceptos “puente” para analizar prácticas de convivencia y de aprendizaje. Tales conceptos, referidos son: la dimensión productiva y la dimensión constructiva de la docencia, el concepto de agencia que estas autoras utilizan para referir al desarrollo de capacidades para comprender e intervenir en el propio mundo así como el rol clave del docente en este proceso. Esta noción de agencia, al ser también utilizada para aludir al desarrollo de habilidades socio-morales (Crawford 2001), permite enriquecer la perspectiva de las autoras citadas.

Se presenta a continuación un ejemplo del tipo de ejercicio metodológico que es posible realizar desde el paradigma interaccionista, dando cuenta de la gestión de la convivencia y del aprendizaje en una misma situación educativa:

Ejemplo de análisis considerando la gestión de la convivencia y del aprendizaje.

Curso: 3° de primaria⁹

La maestra inicia recordando a los alumnos que tienen 3 plantitas que sembraron en unas macetas y dirige unas preguntas para guiarlos a la conclusión de que estas plantas necesitan un lugar más amplio para desarrollarse. Toma una de ellas y se sienta con los niños

Ma: *Si la cambiáramos a una maceta más grande, ¿a qué le vamos a ayudar?*

A: A crecer, a cuidarla

Ma: *Bueno la vamos a cuidar para que crezca y la vamos a proteger. ¿Cómo se llama esta planta?*

As: Romeroooo

Ma: Y ¿Aquella?

As: Yerbabuena

Ma: Qué tal si ayudamos las plantas a crecer. Allí tenemos macetas más grande, tierra, alimentos para que crezcan grandes y fuertes. También hay herramientas y guantes para moverlas sin ensuciarnos. ¿Nos podemos organizar?

Los niños rápidamente se organizan en 3 equipos

Ma: ¿Qué van a hacer primero?

A: Echar la tierra

Ma: Si les vamos a preparar el suelo (señala en donde está el saco con tierra). Huélanla. ¿Huele a tierra normal?

Los niños se acercan sus manos, las huelen y contestan que no.

Ma. Es un secretito, esta tierra se llama composta y se prepara con desechos orgánicos. ¿Saben cuáles son esos?

A: Los que salen de los seres vivos

Ma: Muy bien, solo que ésta no tiene huesos, ni pellejos de pollo porque a veces se los echamos, se acercan los perritos y hacen mucho cochinerito, por eso algunos hacen composta con puros desechos vegetales. A ver los caballeros, ¿nos pueden ayudar con el saco? (los niños acomodan el costal en el centro de la mesa). Ahora cada equipo va a trasplantar su plantita .

Los niños se paran por guantes, macetas y plantitas. La maestra les pide que se fijen como lo va a hacer ella con uno de los equipos. Todos se acomodan alrededor de la mesa

Los niños se organizan: uno detiene la maceta, otro saca la tierra, otro pone vitaminas y el resto observa o recoge la tierra que se cayó fuera de la maceta

Ma. Muy bien, ya casi listos. Miren algo (saca la planta de la maceta chica) ¿Ven las raíces?

A: Hay que tener cuidado con las raíces, profe

Ma: ¿Cómo lo sabes?

A: Mi mamá tiene plantitas y dice que hay que cuidar mucho las raíces porque se mueren si las rompemos

Ma: Sí, las raíces tenemos que cuidarlas cuando trasplantamos, si no lo hacemos con cuidado se pueden morir y pobrecitas ... Mientras nosotros terminamos en nuestra mesa, ustedes ya pueden empezar a trasplantar su plantita. ¿Cómo lo ven?

Los niños se reintegran a sus equipos y empiezan el trasplante. Los que no participan haciendo, van diciendo lo que se debe hacer. La maestra participa con uno de los equipos y desde ahí da instrucciones para que no aplasten la tierra, pues debe quedar algo flojita. (López Gorosave, G 2011, pp. 33-35)

9 Marcamos con *cursivas* las intervenciones que evidencian la gestión de la convivencia y con *subrayado* la gestión de aprendizajes. Con ambas marcaciones, las intervenciones que aportan en ambas direcciones a la vez.

En este registro apreciamos cómo es que la gestión de la convivencia y de los aprendizajes transcurre de manera articulada: una sostiene a la otra y viceversa.

Según el modelo de análisis propuesto, tenemos distintas dimensiones en esta secuencia. En cuanto a la dimensión pedagógica, tenemos un tipo de interacciones conducida de manera central por la docente quien se dirige alternadamente al grupo o a algún alumno en lo individual. La dimensión didáctica se estructura bajo un formato de pregunta respuesta, alrededor de un ejercicio de experimentación, previa demostración por la maestra. Se trata de una mediación semi abierta: hay participación de los alumnos, pero siempre dirigida.

Por lo que toca a la dimensión epistemológica, este registro ofrece algunos indicios en el caso de las alumnas y el alumno que participan, por lo que toca a saberes teóricos: nombres de las plantas, acciones para el cuidado de las plantas, noción de composta y cuidados para trasplantar. No tenemos evidencias que permitan apreciar los avances en la construcción de saberes teóricos de parte de cada alumno. Sí en cambio, el registro sugiere que el grupo en su conjunto se ha apropiado de saberes procedimentales relacionados con el cuidado de las plantas. Si bien la maestra dirige y legitima las respuestas, incorpora los saberes cotidianos de los alumnos, como la intervención sobre el cuidado de las raíces, así como la referencia a saberes socio-culturales al aludir a plantas que son de uso cotidiano en la cocina. Hay una preocupación de la maestra por los datos –nombre de las plantas, el tipo de tierra-, lo que ayuda a los alumnos a relacionar sus saberes cotidianos con formulaciones especializadas.

Por lo que toca a la lógica social, el registro denota que los alumnos están acostumbrados a organizarse en equipos de trabajo, dado que no se presentan intervenciones de la maestra llamando al orden. Hay en los equipos dos formas de participar: directamente realizando la tarea, otra verbalizando lo que se requiere hacer. La lógica psicológica sugiere que los alumnos aceptan la actividad propuesta por la maestra y participan en ella.

Así, la clase en términos de aprendizaje ofrece oportunidades en la construcción de saberes procedimentales relacionados con la siembra, los cuales demandan: ver, tocar, oler y experimentar en equipo. No así como oportunidad para elaboraciones conceptuales y metacognitivas, salvo lo ya referido, lo cual supondría movilizar procesos intelectuales más complejos (formular preguntas, movilizar nociones previas, analizar, comparar, etc.) los cuales tendrían que contemplar además, la participación activa de cada uno de los alumnos.

Por lo que toca a la gestión de la convivencia, tenemos una secuencia con manifestaciones constantes en cuanto a expresiones afectivas de inclusión, cuidado y aprecio. Se comunica con palabras y se ofrece la experiencia de participar en el cuidado y protección de las plantas. “*Qué tal si ayudamos a las plantas a crecer*”, lo que pone a los alumnos en contacto con el valor del cuidado de la vida.

Las expresiones hacia las respuestas de los alumnos de parte de la maestra: “muy bien” animan su participación y destacan sus logros. La manera de dirigirse a los varones para solicitar su apoyo: “*a ver los caballeros, ¿nos pueden ayudar con el saco?*” es afectuosa y cercana. Es también incluyente su actitud al incorporar el aporte de un alumno cuando señala: “*hay que tener*

cuidado con las raíces, profe”. Le pregunta: “¿cómo lo sabes?” no es retórica, sino genuina: expresa interés, e incorpora los aportes y los devuelve al grupo sus aporte en una explicación más amplia.

Por lo que toca la convivencia democrática, la clase utiliza el recurso de la organización de equipos: “¿nos podemos organizar?” Se aprecia familiaridad en esta forma de trabajo. La sesión no demanda de intervenciones en cuanto a manejo de normas, conflictos o alguna forma más compleja de participación. Sin embargo, de conjunto la gestión de la convivencia hace contribución a la vivencia de prácticas de cuidado, aprecio y respeto, así como de participación democrática en lo referido al trabajo compartido, el cual será necesario en el ejercicio de la ciudadanía.

Reflexiones finales

Esta investigación representó una doble apuesta. La primera referida al problema del aislamiento y la dispersión de esfuerzos innovadores en América Latina relativos al campo del aprendizaje con equidad. La segunda remite al desafío teórico metodológico de establecer puentes entre los campos de estudio del aprendizaje y de la convivencia, con vistas a evidenciar –a los ojos de los docentes, de los directivos, de los tomadores de decisión y los investigadores- la manera en que se entretienen, en situaciones educativas singulares, determinadas prácticas de convivencia, las cuales son la vez, causa y consecuencia de las prácticas de aprendizaje que se desarrollan.

En este sentido, el presente trabajo, ofrece una modesta pero clara evidencia de la mutua imbricación de estos aspectos y, en consecuencia, abre pistas para la intervención pedagógica orientada a ofrecer mediaciones didácticas que promuevan tanto aprendizajes conceptuales significativos, como de convivencia democrática e inclusiva.

Algunos aspectos que merece la pena destacar son los siguientes:

1. Esta investigación desarrollada a través de quince grupos de trabajo a distancia que comparten el propósito de analizar y comunicar sus experiencias, ofrece una enorme riqueza en cuanto a la posibilidad de formular interrogantes, identificar situaciones dilemáticas y repensar el sentido de su quehacer como educadores. La comunidad de aprendizaje la vivimos como una comunidad ética, toda vez que se configura alrededor de un sentido de responsabilidad compartida. Se trata de “un campo simbólico cuya productividad no exige una locación fija,” y el cual que se nutre de “la imaginación utópica” impresa en sus iniciativas y proyectos (De Souza Santos, 2003, p. 90).
2. La perspectiva teórico metodológica adoptada, basada en el paradigma interaccionista ofreció herramientas adecuadas para analizar las prácticas de responsabilidad, destacando tanto su contribución a la construcción de saberes conceptuales y procedimentales, como los relativos a formas de convivencia basadas en el respeto, el cuidado y el aprecio. Las prácticas de responsabilidad no son sino aquellas que ofrecen oportunidades de aprender y crecer junto con otros, desde la propia diferencia.

3. La vinculación necesaria entre la educación democrática e inclusiva y los aprendizajes escolares, plantea fuertes desafíos a todos los miembros de las instituciones escolares - escuelas de educación básica, escuelas de educación normal- así como a las autoridades del sistema educativo y a los investigadores interesados en fenómenos educativos. Se trata del anclaje de prácticas cotidianas que tienden hacia la exclusión de los estudiantes más vulnerables, sea a través de una competencia descarnada entre ellos, de un sistema de autoridad vertical, o de una pedagogía centrada en la memorización. En contraste, las experiencias estudiadas dan cuenta de que es posible romper estos anclajes a partir de una profunda y sistemática revisión individual y colectiva sobre las prácticas docentes y escolares. Los docentes emergen de nueva cuenta como los protagonistas de los cambios educativos desde la base, y en quienes descansa la posibilidad de crear, gracias a un trabajo colegiado fortalecido, un círculo virtuoso de aprendizaje con equidad.
4. La organización de la investigación alrededor del concepto de prácticas de responsabilidad permitió contar con un elemento común en medio de una gran diversidad de experiencias. Esta decisión metodológica ofreció la posibilidad de rebasar el nivel de generalidad propio del estudio de caso en favor de una narrativa focalizada, como vía de recuperación de los aprendizajes más significativos.
5. Parece muy necesario replantear el sentido de la investigación educativa y su contribución a la recuperación, fortalecimiento y generación de vínculos entre comunidades escolares comprometidas ante los complejos retos educativos que enfrentan. Compartimos la idea de que a la investigación le compete, en vez de generalizar a partir de esas alternativas en busca de la Alternativa, tornarlas conocidas más allá de los lugares y crear inteligibilidades y complicidades recíprocas entre diferentes alternativas desplegadas en diferentes lugares. Contribuir a la creación de redes translocales entre alternativas locales constituye una forma de globalización contra-hegemónica” (De Souza Santos, 2003, p. 38-39).
6. Las extraordinarias experiencias reportadas en los estudios ponen de manifiesto que la escuela pública latinoamericana puede hacer contribuciones muy relevantes a la calidad de vida presente y futura de niños, niñas y jóvenes. No sólo es capaz de resistir localmente a la evidencia del “fracaso inevitable” sino que puede ir mucho más lejos, al atisbar el tipo de *agencia* pedagógica, política y ética que es necesario promover para fortalecer el *poder de actuar* en el propio mundo de referencia, desde una visión inclusiva, comunitaria y solidaria.

Bibliografía

- Ainscow, Mel. (2007) Taking an inclusive turn, *Journal of Research on Special Educational Needs*, vol.7, no. 1, 3-7.
- Bickmore, Kathy (2004). Discipline for Democracy? School Districts' Management of Conflict and Social Exclusion. *Theory and Research in Social Education*. Vol. 32, No. 1, pp. 67-92.
- Blanco, R (2008) Presentación. En: Hirmas y Eroles (2008) *Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. UNESCO-Red Innovemos, Santiago de Chile. 7-9 Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184S.pdf>
- CEPAL- Naciones Unidas (2010) La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir. Trigésimo tercer periodo de sesiones de la CEPAL. Brasilia, 30 de mayo a 1° de junio 2010. Recuperado de http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/39710/100604_2010-114-SES.33-3_La_hora_de_la_igualdad_doc_completo.pdf
- Crawford, P. D. (2001) Education for Moral Ability: reflections on moral development based on Vygotsky's theory of concept formation. *Journal of Moral Education*, Vol 30, No. 2, 113-129.
- Cullen, C. A, (1997) *Crítica de las razones de educar. Argentina*. Paidós: Argentina.
- De Souza Santos, B (2003). *Crítica de la razón indolente*. Desclée: España.
- Fierro, C. (2008) Comunidad educativa: un proceso de formación para la respons-habilidad. En: Hirmas y Eroles (2008) *Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. UNESCO-Red Innovemos: Santiago de Chile. 255-306. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184S.pdf>
- Fierro, Carbajal y Martínez Parente (2010) *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. SM: México.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2010). *Guía de profundización para el análisis de prácticas de aprendizaje y convivencia democrática*.
- Fierro y Mena (2008) Construir respons-habilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile. UNESCO, Red Innovemos, Santiago de Chile (reporte de investigación)
- Fierro, C. (2005) Construir la calidad educativa desde dentro: retos y tensiones en la gestión de la innovación. SEPARATA, en: *Revista Visión Educativa, Revista Sonorense de educación*, Año 4, No. 15, Junio de 2005.
- Fierro, C., (2008) What makes innovations work on the ground? *En Innovating to learn, learning to innovate*. OCDE- Center for Educational Research and Innovation.
- Govinda R. (2009) *Vers une école inclusive et une amélioration de l'apprentissage. Synthèse des résultats d'études de cas menées dans différents pays*. UNESCO. Paris
- Hirmas, Carolina y Carranza, Gloria (2008) Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José de Costa Rica, Noviembre, pp. 56-135. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001834/183436s.pdf>

- Holland, Dorothy et al. (1998) *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press: Cambridge
- IDEA- Fundación SM (2006) *Convivencia escolar. Un estudio en México y su comparación Internacional* (mimeo)
- López Gorosave, Gema (2011) *Escuela primaria estatal "La Esperanza". Primer reporte de trabajo*. Recuperado de: <http://www.convivenciaescolar.net/lms/mod/resource/view.php?id=3252&subdir=/Caso 14>. Gema Lopez Gorosave. Mexico
- MacIntyre, A. (1987) *Tras la Virtud. España: Crítica*.
- Mardones, José M. (2003): *La vida del símbolo*, Sal Terrae: Madrid.
- Muñoz Izquierdo C., P.G. Rodriguez, M.P. Restrepo, C. Borrani (1979) El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol IX, núm 3, 1-50
- PREAL (Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) (2003). *Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas*. Serie Prevención de la Violencia Escolar, 1 (1). Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado de http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=140&Camino=319|Programas/140|Violencia%20en%20las%20Escuelas.
- PREAL (Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) (2005). *Desde distintas realidades nacionales. Pistas para abordar la violencia escolar. Formas y Reformas de la Educación*. Serie Prevención de la Violencia Escolar, 3 (6). Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado de http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=140&Camino=319|Programas/140|Violencia%20en%20las%20Escuelas.
- Rama, G. (1985) *Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina*. Kapelusz: Buenos Aires
- UNESCO/OREALC. Booth Tony, Ainscow Mel (2003) Índice de inclusión. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- UNESCO (2008) Educación para todos en el 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Resumen. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>
- Villoro, L. (1997) *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. Fondo de Cultura Económica- El Colegio Nacional: México.
- Vinatier Isabelle y Altet Marguerite (2008) "Analyser et comprendre la pratique enseignante". Presses Universitaires de Rennes: Rennes.

La inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: un programa de Investigación-acción

Inclusion and care for diversity school students in primary schools: a research program - action

Mónica Peñaherrera León y Fabián Cobos Alvarado

Resumen

Las relaciones humanas, la interacción entre los alumnos y el profesorado, y el ambiente de clase, han estado sustraídos de nuestra atención. Ha quedado casi olvidado el hecho de que la relación entre el maestro y el alumno, mediada por el conocimiento, es una relación humana casi intersubjetivo. No es posible enseñar y aprender en un ambiente desfavorable, si la relación humana no de desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar psicológicos, éticos y emocionales se puede hacer muy difícil e incluso imposible el proceso de enseñanza aprendizaje (Onetto, 2003).

De ahí, que tener un buen clima de aula es importante a la hora de enseñar y aprender, así como también para favorecer la inclusión, la diversidad y la integración de los componentes del grupo. Ya que a menudo nos encontramos con distintas situaciones en la que el ambiente de clase es percibido como un poderoso estresor (Coie, 1990).

En este marco, nuestro trabajo se plantea evaluar los efectos de un programa de intervención con enfoque inclusivo utilizando las TIC para la mejora del clima de aula en el alumnado de educación primaria.

Los resultados obtenidos nos indican que se ha logrado una mejora en el clima de aula, mayor nivel de cohesión y de integración entre los componentes del grupo clase después de aplicar un programa innovador con TIC.

Palabras clave: programa, TIC, clima de aula, inclusión.

Abstract

Human relationships, interaction between students and teachers, and the classroom environment, have been stolen from our attention. It has been almost forgotten the fact that the relationship between teacher and student, mediated by knowledge, is a most intersubjective and human relationship. It is not possible to teach and learn in an environment unfavorable, if not the human relationship develops under certain parameters of psychological well-being, ethical and emotional can be very difficult or even impossible to teaching-learning process (Onetto, 2003).

Hence, to have a good classroom atmosphere is important in teaching and learning, as well as to promote inclusion, diversity and integration of the components of the group. Since we often encounter situations in which the classroom environment is perceived as a powerful stressor (Coie, 1990).

In this context, our work was to evaluate the effects of an intervention program inclusive approach using ICT to improve classroom climate in elementary school students.

The results indicate that an improvement has been achieved in the classroom environment, higher level of cohesion and integration between the components in the class after applying innovative program with ICT.

Keywords: program, ICT, classroom environment, inclusion.

Clima de aula e inclusión

Desde algún tiempo se viene constatando que los conflictos en la enseñanza apuntan al clima de aula. Los análisis que se realizan desde distintos puntos de vista, concentran la problemática en las formas de convivencia: el profesorado percibe falta de disciplina en el alumnado y el aumento de conductas disruptivas (Romero y Caballero, 2008).

Cada día nos encontramos con noticias en los distintos medios de comunicación sobre las consecuencias de algunos hechos perturbadores de la llamada convivencia en las aulas, acotando una de sus causas, el acoso escolar.

Y es que las relaciones humanas, la interacción entre los alumnos y el profesorado, y el ambiente de clase, han estado sustraídos de nuestra atención. Ha quedado casi olvidado el hecho de que la relación entre el maestro y el alumno, mediada por el conocimiento, es una relación humana casi intersubjetiva (Oneto, 2003).

El conocimiento no puede ser visto como un elemento aislado de la relación y el ambiente que se construya (Mena y Valdés, 2008). Por tanto es imposible enseñar y aprender en un ambiente desfavorable, si la relación humana no se desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar psicológicos, éticos y emocionales se puede hacer muy difícil e incluso imposible el proceso de enseñanza aprendizaje (Onetto, 2003).

De ahí que crear un buen ambiente de clase es necesario y fundamental para el desarrollo de un aprendizaje óptimo. Algunos estudios señalan la importancia del clima de aula sobre el aprendizaje del alumnado, y muestran que los alumnos obtenían mejores resultados en clases con un entorno académico donde se sentían bien (Westling Allodi, 2002). Las investigaciones realizadas revelan que los alumnos necesitan sentir que la escuela es para ellos, que son agentes involucrados en ella, ver que las tareas de la escuela tienen un sentido y que son reales.

Según Marchena, 2005:198, el clima de aula es “una construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase así como por la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus valores, esta es, por la cultura existente en el aula”.

En este sentido, la inclusión tiene mucha importancia para crear un clima de aula positivo. La inclusión potencia el aprendizaje, la participación y la igualdad de oportunidades para todos (Bond y Castagnera, 2006). La educación inclusiva está relacionado con que todos los alumnos sean aceptados, valorados, reconocidos en su singularidad (Peñaherrera y Cobos, 2011), independientemente del sexo, la lengua, sus capacidades, la religión, los orígenes sociales, étnicos y nacionales, las discapacidades, etc.

La inclusión es una forma de vivir juntos, basada en la creencia de que cada individuo es valorado y pertenece al grupo. Una escuela inclusiva, pues, incluye todo el alumnado, la enseñanza y los currículos.

Si una clase es inclusiva, existe la posibilidad de aprender en un ambiente agradable, cómodo y en comunidad, aceptando la realidad desde un plano de igualdad y de diversidad al mismo tiempo.

Factores que determinan un clima inclusivo de aula

Algunos investigadores expresan que la educación inclusiva de aula se logra mediante determinadas estrategias y practicas diferentes de las tradicionales (Westwood, 2004). Según la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003), la práctica de la educación inclusiva debe basarse, esencialmente, en una educación de calidad que potencie una diferenciación educativa inclusiva real, conseguida mediante el trabajo cooperativo, la acción colectiva, la promoción de grupos de trabajo en el aula, entre otros.

De tal manera, los factores que determinan un clima inclusivo de aula son los siguientes:

a. Relación docente-estudiante

La relación entre los docentes y el alumnado, es un componente esencial para un clima de aula inclusivo. El lenguaje empleado, las creencias, las expectativas y las actitudes del profesorado y otros adultos en el centro, tienen efectos profundos en varias dimensiones socio-emocionales del alumnado como por ejemplo, el nivel de autoconcepto, el proceso de aceptación y de rechazo entre los compañeros y compañeras y el ajuste social entre los alumnos.

De la misma manera, la importancia de una relación empática entre docente y estudiante va suponer un clima de confianza para el aprendizaje, que perciban que el docente esta cerca de ellos y que se preocupa por sus problemas, supone un docente mediador cultural y afectivo.

b. Interés por el objeto de estudio

El alumnado percibe el interés de los profesores por el aprendizaje y como emplean estrategias para generar motivación y apropiación del objeto de estudio por parte de ellos. La idea es provocar conflictos cognitivos y afectivos en los estudiantes, a partir del cual se genere interés por el objeto de estudio. Esto supone una adecuada conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir garantizar una actividad de aprendizaje planificada en su inicio, proceso y término (manejar plenamente el objeto de estudio, las estrategias metodológicas, la motivación permanente y los trabajos individuales y grupales).

c. Ecología de aula

El contexto imaginativo es el que mide la percepción de los alumnos, de un ambiente imaginativo y creativo, donde ellos se ven estimulados a recrear y experimentar su mundo en sus propios términos. La ecología de aula supone garantizar un ambiente psicológico y físico agradable para el trabajo, organización del espacio y de los tiempos, situaciones que evidencien un ambiente de estudio apropiado para el aprendizaje. La ecología de aula implica la relación equilibrada de los sujetos de la educación con el medio ambiente escolar.

d. Manejo normativo

El manejo de normas se refiere a la capacidad del docente de diferenciar, promover y aplicar normas que favorezcan al cambio de actitud del estudiante para una mejor convivencia escolar en el aula. Murillo (2000) en su aportación sobre la eficacia escolar, manifiesta que tenemos que construir centros felices, donde los educandos estén contentos, alegres y motivados, involucrados con su propio aprendizaje y con el funcionamiento de la escuela; educadores y dirigentes motivados, comprometidos con la enseñanza de todos y de cada uno de los educandos y con la mejoría de la escuela; familias orgullosas de su escuela e involucrados en las actividades que ella realiza.

Diseño, aplicación y evaluación de un programa inclusivo con TIC

Teniendo en cuenta que el hacer de todo investigador no sólo es describir el objeto de estudio, sino también desde la acción (investigación-acción), generar conjuntamente con la comunidad los conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas que estén en la línea del cambio, de la transformación y la mejora de la realidad social (Gómez, J. y otros, 2006), nos hemos apoyado desde la perspectiva socio-crítica, de la modalidad de intervención por programas.

Las tendencias en educación ponen de manifiesto las necesidades de intervenir por programas, anticipándose a los problemas antes de que surjan. En tal sentido, el programa E-culturas¹⁰ está orientado a promover un clima de aula inclusivo mediante la aplicación de tres fases (Gráfico 1):

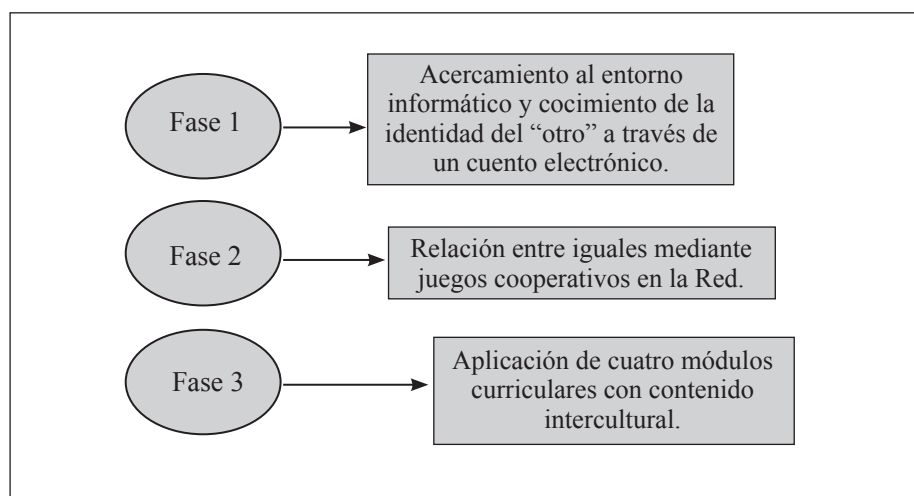


Gráfico 1. Fases de aplicación del programa

¹⁰ E-Culturas, nombre original (2002) y diseño de un proyecto investigador (2004) de Mónica Peñaherrera y Fabián Cobos. El proyecto ha subvencionado por la Consejería de la Presidencia, a través de la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional (AAACI, Ref. AI35/2004) y ha sido premiado en la VI edición (2006) de los premios "Andalucía sobre Migraciones" en la submodalidad sensibilización y programas educativos.

Cada fase ha tenido una finalidad, pero la fase 3 es la más importante de todas ellas, ya que incluye la aplicación de cuatro módulos con diferentes contenidos interculturales e inclusivos: cultura democrática, educación ciudadana, tolerancia, derechos humanos, paz, convivencia, etnia, discapacidad, etc.

Los diferentes módulos han estado relacionados con dos áreas curriculares: conocimiento del Medio y Lengua, y tienen un carácter globalizador y transversal. El tiempo de ejecución dedicado para cada uno, ha sido de una hora y cuarenta minutos, dos días por semana. Cada módulo tuvo una duración de seis semanas.

Módulo 1	El continente americano y el continente europeo: “Un mundo para todos”
Módulo 2	“La diversidad humana”
Módulo 3	“Hacia una sociedad inclusiva e intercultural”
Módulo 4	España: Crisol de culturas

Tabla 1. Contenidos de los módulos del programa

Estos módulos han pretendido que el alumnado construya conjuntamente una cultura dinámica y abierta a partir de elementos comunes como el respeto, la igualdad, la tolerancia, la libertad, la justicia, la solidaridad y la democracia, como parte una cultura universal.

El programa fue implementado en el aula de informática del centro. Las TIC han desempeñado un papel fundamental para la aplicación del programa. Cada alumno accedía a la página web del programa con su nombre de usuario y contraseña, la misma que le daba paso a las distintas actividades y a los módulos.



Figura 2. Acceso al área de los módulos.

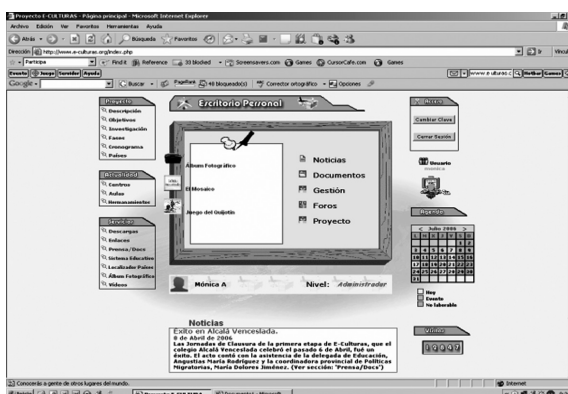


Figura 3. Escritorio del administrador visto desde un ordenador.

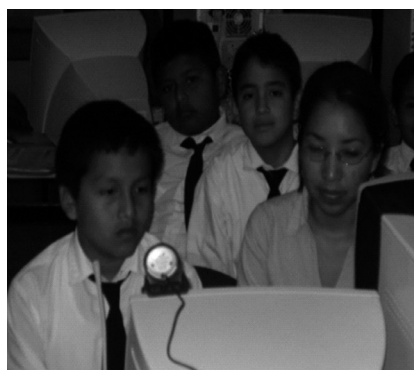


Foto 1. Alumnado ecuatoriano durante una videoconferencia (Santa Elena, Ecuador).



Foto 2. Alumnado español participante de la experiencia.

Las distintas actividades han tenido tanto un carácter individual como grupal.

El programa tiene la “vocación” de contemplarse como un tema transversal dentro de otras áreas de contenido curricular, desde las áreas Lengua y Conocimiento del Medio. El tiempo dedicado de cada módulo fue de una hora y cuarenta minutos, un día por semana. Cada módulo tuvo una duración de cuatro y/o cinco semanas.

Objetivo

El objetivo general de la investigación es evaluar los efectos que el Programa E-Culturas ha tenido para la mejora de un clima de aula inclusivo.

Muestra

La muestra está conformada por los alumnos que forma parte del grupo experimental: 525 sujetos, de 10 a 12 años de edad, de sexto curso de educación primaria de colegios públicos de Jaén Capital. En la composición de la muestra ha habido alumnado inmigrante, con necesidades educativas especiales y de etnia gitana.

Método

El método de la investigación fue cuasiexperimental y, en concreto, el diseño de grupo único, pretest-postest “de grupo no equivalentes”, mediante el cual hemos pretendido analizar relaciones de causalidad mediante la manipulación de la variable independiente, partiendo de un grupo ya formado de manera natural, alumnos de 6º de Educación Primaria (grupos experimentales), que se le aplicó el pretest y, posteriormente, el postest una vez finalizada la aplicación del programa.

Instrumento y procedimiento

Para nuestro estudio hemos elaborado *ad hoc* una escala sumativa, tipo Likert, “Escala de educación intercultural E-Culturas” que, en un momento inicial, estaba compuesta por 78 ítems que tras el estudio piloto se eliminaron aquellos ítems de correlación baja y negativa, quedando en su elaboración definitiva 67 ítems. El número de respuestas al ítem ha sido de cuatro, que ha ido desde “muy de acuerdo” (4) hasta “nada de acuerdo” (1).

La validez del instrumento responde a una aplicación piloto, validación por jueces y revisión bibliográfica. Por otra parte, uno de los conceptos claves de esta validez está íntimamente unido a su utilidad (Cabrera, Marín, Rodríguez y otros, 2005). ¿En qué medida los resultados obtenidos sirven para dar respuesta a sus objetivos de elaboración? Hemos visto que los resultados obtenidos permiten dar respuesta a los objetivos planteados para su elaboración, y que este hecho evidencia la validez de utilidad del mismo.

Por otro lado, hemos procedido a realizar el análisis factorial y de acuerdo con los indicadores que hemos obtenido (KMO y prueba de esfericidad de Bartlett, etc.), nos señalan que la matriz “no es definida positiva”. En consecuencia, podemos afirmar que no se dan todas las condiciones necesarias para llevar a cabo este análisis. De esta manera, hemos optado por realizar un análisis Clúster, a través de procedimiento de conglomerado jerárquico, al tratarse, en nuestro caso, de una muestra pequeña. Dicho análisis ha sido realizado mediante el programa estadístico SPSS. v.18., que nos ha permitido establecer dimensiones relacionadas con el clima de aula, la inclusión y la interculturalidad:

1. Conocimiento de sí mismo.
2. Cultura democrática.
3. Justicia social.
4. Sentido positivo de sí mismo.
5. Actitudes hacia la inmigración.
6. Educación ciudadana.

El cuestionario ha sido validado también a través del programa estadístico SPSS. v.18, obteniendo un coeficiente de fiabilidad (alfa de Cronbach) de .70.

El procedimiento que hemos seguido en la investigación se concreta en las siguientes etapas:

1ª Etapa: en esta fase recogimos información para el diseño del programa. Posteriormente se elaboró y aplicó el instrumento de evaluación. Se realizó la presentación del Programa a la Administración Pública y al profesorado del Centro. Al mismo tiempo se solicitaron los permisos pertinentes.

2ª Etapa: se realizó la capacitación del profesorado y la implementación del programa. Se llevó a cabo un seguimiento y registro de todas las incidencias.

3ª Etapa: consistió en la aplicación de los módulos, se pasó de nuevo el cuestionario y se procedió a la recogida e interpretación de los datos obtenidos. Se terminó con la elaboración de conclusiones y propuestas.

Resultados

Para el contraste de las hipótesis planteadas al inicio de la investigación hemos utilizado la *t* de Student. Es decir, el procedimiento prueba *t* para muestras relacionadas compara las medias de dos variables de un solo grupo, calcula las diferencias entre los valores de las dos variables de cada caso y contrasta si la media difiere de 0.

Utilizando un nivel de riesgo de 0.05, todas las preguntas obtuvieron una valoración significativamente mayor que el desacuerdo. Del total de 67 hipótesis podemos confirmar que se resultan significativas 43, lo que supone el 64,2%.

A continuación ofrecemos los principales resultados obtenidos en nuestra investigación, de acuerdo a las dimensiones resultantes del análisis Clúster realizado:

1. Conocimiento de sí mismo

Se ha producido cambios positivos en las variables “Confío en mis compañeros”, “Me gusta tener amigos inmigrantes”, “Cuando hay un problema trato de ayudar a resolverlo”, “Tengo buena opinión de los inmigrantes” y “Ayudo a mis compañeros inmigrantes”.

Por el contrario, el programa no ha producido mejoras en las variables “Conozco por qué las personas inmigrantes abandonan sus casas para ir a otro país”, “Mis profesores piensan que soy buen estudiante”, “Hago bien los deberes escolares”, “Tengo buenas cualidades” y “Soy cariñoso con los demás”.

Por lo tanto, podemos afirmar que el programa en su dimensión “Conocimiento de sí mismo”, la mitad de las variables han producido efectos favorables en relación al grupo experimental.

Consideramos positivo que se haya producido una mejoría en el alumnado en cuanto a la opinión respecto a los inmigrantes y una actitud de solidaridad hacia ellos.

2. Cultura democrática

Se han producido cambios positivos en las variables “Acepto a los compañeros que son inmigrantes”, “Estoy satisfecho con lo que tengo”, “Me llevo bien con mis compañeros”, “Me gusta ayudar a mis compañeros”.

Por el contrario, el programa no ha producido mejora en las variables “Todos los niños tienen el derecho de satisfacer sus principales necesidades”, “Soy una persona feliz”, “Creo que me entiendo a mí mismo”, “Respeto la forma de ser de mis compañeros inmigrantes”, “Resulta difícil que los inmigrantes entren a España”.

Como valoración de esta dimensión se puede afirmar que el programa ha producido cambios positivos en el alumnado autóctono, en relación a una actitud de apertura y aceptación respecto al alumnado inmigrante. Sin embargo, el alumnado, a esta edad no tiene conocimiento acerca de las normas por la que se regulan la entrada de los inmigrantes a España.

3. Justicia social

Se han producido cambios positivos en las variables “Me gusta participar en las actividades del colegio”, “Cuando molesto a alguien procuro pedir perdón”, “Suelo caer bien a los demás”, “Separo a mis compañeros cuando discuten”, “Todos somos iguales independientemente del color de la piel”, “Todas las personas tienen los mismos derechos y deberes”, “Me encuentro muy a gusto en el colegio”, “Los inmigrantes realizan el trabajo que los españoles no quieren”, “Pienso que la naturaleza no se respeta lo suficiente”, “Los inmigrantes vienen de países más pobres que el nuestro”.

Por el contrario, el programa no ha producido mejora en las variables “En mi colegio estudiamos otras culturas diferentes a la mía”, “Mi familia me considera algo importante”, “Si mis amigos están preocupados yo también estoy preocupado”, “Tengo buenas ideas”, “Me gusta decidir por medio del voto”.

Los resultados de la aplicación del programa ponen de manifiesto que ha habido una mejora en el alumnado con relación “al marco de convivencia”. El programa ha producido efectos positivos en cuanto al conocimiento de la situación social de los inmigrantes en España.

Se ha producido una mejora en la toma de conciencia con relación a la igualdad de todas las personas, independiente de su situación o condición.

Asimismo, se pone de relieve que la programación del centro educativo no contempla suficientes contenidos y actividades relacionados con la educación intercultural.

4. Sentido positivo de sí mismo

Se han producido cambios positivos en las variables “Me considero una persona aceptada”, “Me cuesta trabajo hablar de mis sentimientos con mis amigos”, “Estoy satisfecho con lo que hago”, “Hay cosas de mi manera de ser que no me gustan”, “Cuando pienso de manera diferente a los demás me callo”, “Los inmigrantes son mano de obra barata”, “Me cae bien toda persona que conozco”, “Me resulta difícil juntarme en mi colegio con mis compañeros inmigrantes”.

Por el contrario, el programa no ha producido mejora en las variables “Sé de que países vienen los inmigrantes”, “Me desanimo cuando algo me sale mal”, “Creo que dependo demasiado de los demás”.

En esta dimensión, consideramos que un aumento de la mejora del sentido positivo de sí mismo tiene consecuencias importantes en las relaciones con los demás, más dinámicas y reconocimiento de la identidad cultural de otros.

5. Actitudes hacia la inmigración

Se han producido cambios positivos en las variables “Me siento incómodo cuando trabajo en grupo”, “Los inmigrantes son personas peligrosas”, “Me enfado si los demás no hacen lo que yo digo”, “Me parecen graciosos los comentarios racistas”, “Me molesta cumplir las normas de clase”, “Prefiero trabajar solo antes que hacerlo en grupo”.

Por el contrario, el programa no ha producido mejora en las variables “Me gustan las peleas y las riñas”, “Tengo manía a las personas que no son como yo”, “Soy más inteligente que las personas de otras culturas”, “Cada uno debe resolver sus propios problemas”.

En el alumnado participante del programa ha habido un cambio sustancial en el sentido de una mayor pertenencia al grupo, una mejor actitud para trabajar en actividades de grupo y aceptación de las normas de grupo. Asimismo queda de manifiesto que se ha mejorado actitudes positivas hacia la inmigración en cuanto al rechazo de frases estereotipadas (me parecen graciosos los comentarios racistas) o superación de prejuicios (los inmigrantes son personas peligrosas).

6. Educación ciudadana

Se han producido cambios favorables en las variables “Pierdo mi paciencia fácilmente”, “Conozco cómo viven los inmigrantes en España”, “Conozco las culturas hispanas (ecuatorianas, colombianas, etc)”, “Digo la verdad aunque me perjudique”, “Conozco cómo se vive en los países de las personas que emigran”, “Creo que mi cultura es la mejor”.

Por el contrario, el programa no ha producido mejora en las variables “Suelo hacer siempre lo que quiero”, “Me desagrada aceptar los acuerdos por mayoría”, “Conozco los trabajos que los inmigrantes realizan en España”.

El programa ha producido efecto en cuanto al conocimiento que el alumnado autóctono tiene en relación a sus compañeros inmigrantes. El programa ha despertado interés por el conocimiento de la situación de los países de origen de los compañeros inmigrantes, así como en los aspectos sociales y culturales de esos países.

Conclusiones

Tras el análisis de los datos se pueden realizar las siguientes consideraciones a modo de conclusión:

- Consideramos que el programa ha mejorado el clima de aula, sobretodo la convivencia, las interacciones, la aceptación e integración de los componentes del grupo clase. En este sentido, los cambios han sido tanto grupales como individuales. Aunque estos cambios podrían aumentar si en el centro educativo se incluyeran programas inclusivos interculturales de manera continua y permanente.
- Una alumna de educación especial de uno de los centros, se ha integrado de forma gradual y significativa al grupo. De igual manera, ha mejorado el nivel de integración de aquellos otros alumnos que antes de la aplicación del programa aparecían más disgregados.
- Los contenidos de los módulos y su aplicación, utilizando como soporte las tecnologías, han favorecido la inclusión, la interacción e interrelación de los alumnos que pertenecen al grupo.

- El programa ha despertado mucho interés en sus destinatarios por su carácter interactivo, los propios contenidos y actividades y la forma de abordar el aprendizaje tanto a nivel metodológico como los recursos tecnológicos empleados. Tanto el profesorado del centro como los padres y madres del alumnado han manifestado su satisfacción por la aplicación de dicho programa.
- Consideramos que el conocimiento de sí mismo y de su cultura es clave a la hora de ser competente en otras culturas, lo cual derivaría en un reconocimiento de la identidad cultural de otros. Vale destacar este aspecto, ya que el alumnado ha obtenido una importante mejora del sentido positivo de sí mismo y que ésta tiene consecuencias importantes en las relaciones con los demás.
- De ahí que el alumnado presenta actitudes positivas al hecho migratorio. En este sentido, casi la totalidad de la muestra piensa que todas las personas tienen los mismos derechos con independencia de su país de origen y han demostrado una actitud más abierta, de apertura y aceptación con respecto a la diversidad cultural. De la misma manera, creemos que el programa ha permitido que el alumnado esté más “atento” a los prejuicios y esquemas mentales que den pie a actitudes poco tolerantes.
- Hay que señalar que las habilidades desarrolladas en el alumnado para actuar en contextos multiculturales, están relacionadas con un sentido de pertenencia al grupo clase. Los estudiantes parecen estar vinculados al grupo y consideran en el mismo la presencia de la diversidad (inmigración, discapacitados, etc) Estos hallazgos nos han permitido corroborar con otras investigaciones que el grupo clase funciona como más próximo a un microcosmo que posiblemente encontrarán en la sociedad, lo que facilitaría relacionarse con personas diferentes.
- Para concluir, se puede afirmar que la diversidad debe ser abordada en el aula desde edades tempranas, en torno a propuestas de educación inclusiva, incardinadas en el currículo a través de programas educativos intencionados, para favorecer la inclusión y un clima de aula positivo.

Bibliografía

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). <http://www.european-agency.org/>
- Bond, R., y Castagnera, E. (2006). Peer supports and Inclusive Education: an underutilized resource. *Theory into Practice*, 45 (3), 224-229.
- Cabrera, F; Marín, M. A; Rodríguez, M, y Espín, J.V. (2005). La juventud ante la ciudadanía. *Revista de Investigación Educativa*. 23 (1), 133-172.
- Gómez, J. Latorre, A. Sánchez, M. y Flecha, R. (2006): *Metodología comunicativa práctica*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- Marchena, R. (2005). El ambiente en las clases de Matemáticas y la respuesta a las *diferencias* individuales. *Bordón. Sociedad española de pedagogía*, 57 (4), 197-210.
- Mena, I. y Valdés, M. (2008). Clima social escolar. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/34025291/Clima-Social-Escolar>
- Murillo, F. J. (2000). El clima como factor de eficacia escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 7-12.
- Oneto, F. (2003). *Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar*. En J. Ruiz, y Coquelets. (eds) *convivencia escolar y calidad de la educación*. 97-112. Santiago: Maval.
- Peñaherrera, M. y Cobos, F. (2011). Inclusión y currículo intercultural: Algunos principios guías. *Educación inclusiva*. En prensa.
- Romero Izarra, G. y Caballero, A. (2008): “Convivencia, clima de aula y filosofía para niños”. *Reifop*, 11 (3), 29-36.
- Westling Allodi, M. (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.
- Westwood, P. (2004). *Commonsense Methods for children with special educational needs*: London.

El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo

Cooperative learning as a key methodology to respond to student diversity from an inclusive

Gemma Riera Romero

Resumen

Actualmente, la puesta en práctica de nuevas corrientes inclusivas obliga, por un lado, a preparar a los docentes y, por otro, a desarrollar al máximo programas didácticos inclusivos que hagan posible la atención de la diversidad en los centros ordinarios. Por este motivo el objetivo del presente artículo es reflexionar sobre algunos fundamentos sobre los que se sustenta la educación inclusiva, y la metodología del aprendizaje cooperativo como necesidad y recurso para atender a la diversidad del alumnado, y como contenido a aprender, para convivir con la pluralidad de diferencias individuales que supone un modelo educativo inclusivo.

Palabra clave: Inclusión escolar, aprendizaje cooperativo, atención a la diversidad, estructura de la actividad.

Abstract

Currently, the implementation of new power even requires, firstly, to prepare teachers and, secondly, to make the most inclusive educational programs that enable attention to diversity in mainstream schools. Therefore the aim of this paper is to discuss some basics about underpinning inclusive education, and methodology of cooperative learning as needs and resources to address student diversity, and as content to learn to live with plurality of individual differences is an inclusive educational model.

Key word: school inclusion, cooperative learning, attention to diversity, structure of the activity.

Introducción

El planteamiento de una escuela inclusiva y, por tanto, la presencia de alumnado con diferentes capacidades en una misma aula, exige una planificación curricular muy flexible y ajustada a las realidades presentes. Este hecho significa plantear, por un lado, una programación común para todos los alumnos -aunque en algunos casos se pueden plantear adecuaciones individualizadas para algún alumno en concreto- y, por otra parte, planificar una serie de actividades que permitan alcanzar los contenidos pero que al mismo tiempo se desarrollen una serie de habilidades como la interacción entre el alumnado.

La enseñanza personalizada (que se ajuste a las características personales de cada estudiante), la autonomía de los estudiantes (que sepan aprender de una manera cuanto más autónoma mejor) la estructuración cooperativa del aprendizaje (que los alumnos se ayuden mutuamente a aprender) son los tres pilares básicos de un dispositivo pedagógico que permite atender juntos, en una misma aula, alumnos diferentes. Pues bien, en este artículo se pondrá de manifiesto la estrecha relación que existe entre escuela inclusiva y aprendizaje cooperativo.

Efectivamente, aunque se trata de conceptos que pertenecen a campos diferentes (el aprendizaje cooperativo lo podemos situar en el campo de la didáctica, mientras que cuando hablamos de escuela inclusiva nos referimos a un modelo de escuela determinado y nos situamos, por tanto, en el campo de la teoría o filosofía de la educación), estos dos conceptos se implican mutuamente.

Sin embargo antes de explicitar esta relación haremos referencia a la atención a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo de la educación, en el actual contexto educativo de nuestro país. Paralelamente precisaremos algunos conceptos fundamentales implicados en la educación inclusiva, hasta poner de manifiesto la relación entre la metodología cooperativa y la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo.

La atención a la diversidad y la escuela inclusiva en el actual contexto educativo

Hablar de diversidad en la escuela implica constatar que los niños y las niñas que se agrupan presentan la misma diversidad que encontramos en la sociedad. Los alumnos son diferentes entre ellos y este debe ser el punto de partida de toda acción educativa. La diversidad se explica desde múltiples factores: geográfico, social, cultural, económico, pero también por causas familiares, por maneras de ser individuales, ritmos y estilos de aprendizaje, procedimientos..., que cada niño y niña tiene en relación el aprendizaje y la escuela en general.

Respetar las diferencias y no convertirlas en desigualdades debe ser el propósito de la escuela, que debe tomarlas en consideración y, si bien no puede pretender resolver problemas de diferencias que tienen su raíz en las desigualdades de la sociedad, sí ha de proponerse que estas desigualdades no sean un obstáculo para el cumplimiento de su función educativa. Hay que remarcar que el respeto a las diferencias, a pesar de la existencia de desigualdades, es una fuente de enriquecimiento personal.

La escuela debe ser integradora y debe tener como finalidad proporcionar una formación común a todos los alumnos que favorezca la igualdad de oportunidades. Una concepción comprensiva de la escuela supone definir unos planteamientos sobre la atención a la diversidad y aplicar estrategias adecuadas a fin de dar respuesta a los diferentes intereses, capacidades, ritmos de aprendizajes, etc., del alumnado. En definitiva, se trata de garantizar un equilibrio entre la diversidad del alumnado y la comprensividad del currículo, diversificando la intervención pedagógica y creando las condiciones adecuadas que permitan el progreso de cada chico y chica.

De todo ello se deduce que una etapa comprensiva e integradora, como lo es la educación primaria, debe contemplar necesariamente un modelo flexible que se adecue a esta mayor diversidad de alumnos, tanto con respecto a los procesos y ritmos de aprendizaje como las actitudes relativas a la escuela, tanto con respecto a las aptitudes como a los intereses o a las culturas propias. Esta flexibilidad, que permitirá tener en cuenta la diversidad, se refleja en todos los niveles de toma de decisiones: desde la organización de los centros y las decisiones curriculares que se concretan en los proyectos curriculares de centro, hasta la práctica pedagógica y las decisiones que los alumnos deberán tomar respecto de su currículum.

Desde éste sentido, entendemos por escuela comprensiva aquella que adopta un modelo curricular que contempla el acceso igualitario a un currículum común y la diversificación de este currículum en función de la diversidad de necesidades educativas que presentan los alumnos.

Una escuela es inclusiva si tiene como finalidad proporcionar una educación basada en la igualdad de oportunidades de todo el alumnado. Tal y como sabemos, la atención a la diversidad es el núcleo o el centro de la actual discusión pedagógica. En este sentido podemos encontrarnos con dos modelos de escuela diferentes:

Por un lado, los centros que adoptan un papel activo, que se sienten responsables junto con la Administración Educativa, de la atención a la diversidad de su alumnado. En estos centros:

- Los profesores y equipos docentes consideran que todos los alumnos forman el grupo y que todo el mundo debe permanecer y aprender en la sociedad, dentro de la comunidad, dentro de la escuela y en la clase que le corresponde por su edad.
- Se parte de la idea de que “normal” lo es todo el mundo.
- Se viven los conflictos, las dificultades, los éxitos como una oportunidad de aprender y de mejorar a nivel profesional y personal.

El resultado es una escuela inclusiva, en la que se asume el compromiso de atender todos, sin excluir a nadie, según sus necesidades educativas. Una escuela que agrupa al alumnado de manera voluntariamente heterogénea. Una escuela centrada en una estructura de aprendizaje cooperativa (no competitiva ni individualista).

Por otra parte, desde el otro modelo de escuela, hay centros y profesores que viven la atención a la diversidad como una imposición de la Administración, consecuencia de un modelo de enseñanza comprensiva e inclusivo que ellos no comparten. Por tanto:

- Lo viven como una tarea educativa muy dolorosa.
- Tienden a exigir que los centros pongan más ayudas y más especialistas que se hacen cargo de los “diferentes”, los “no normales”.
- Consideran que los problemas y dificultades para aprender del alumno son de él o del entorno, pero en ningún caso de la escuela.
- No se evalúan ni se cuestionan las actuaciones pedagógicas y organizativas.
- Estos centros exigen medidas terapéuticas que consideran “imprescindibles”. Además no se sienten responsables de la atención del alumnado con dificultades.

El resultado es una escuela selectiva que valora más las capacidades que los procesos, que tiende a grupos homogéneos y no heterogéneos. Una escuela que se centra en una estructura del aprendizaje competitiva e individualista y, por tanto, rechaza todos los aspectos cooperativos.

Ante estos dos modelos de escuela es bueno recordar, a la hora de decantarnos por un modelo o por el otro, que lo que sí muestran las investigaciones, y es muy evidente, es la importancia de las interacciones entre los alumnos para la construcción del conocimiento en las aulas. La interacción entre los alumnos es un aspecto que hay que aprender: hay que aprender una serie de habilidades básicas, necesarias para alcanzar un grado de cooperatividad y ayuda mutua.

Al respecto, en la escuela selectiva, basada en un concepto transmisivo y unidireccional del aprendizaje, la acción del profesor consiste exclusivamente en la transmisión de los conocimientos, que deben ser aprendidos por los alumnos pero sin establecer ninguna interacción entre los compañeros del aula, ya que este hecho se considera un factor entorpecedor del aprendizaje.

En cambio, la adopción de un modelo de escuela inclusiva, basada en un enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, tiene como prioridad el aumento de las interacciones de los alumnos, consideradas un factor primordial de aprendizaje.

La atención a la diversidad es algo más compleja de lo que puede parecer a primera vista. Por una parte, una aproximación a los diferentes factores de diversidad en el aula nos da una idea de esta complejidad. Y, por otro lado, el proceso de atención a esta diversidad se complica mucho más si tenemos en cuenta que no todos los factores de diversidad -no todas las variables que generan diferencias entre los alumnos- requieren la misma respuesta educativa.

Para responder adecuadamente a toda esta diversidad, es necesario un modelo de escuela que acoja todas estas diferencias individuales, aplicando recursos metodológicos y estrategias que faciliten el desarrollo máximo de las capacidades, tanto personales como sociales, de sus alumnos. Hablamos pues, de un modelo de escuela comprensiva, con un perfil de maestro que cumpla las siguientes características:

- Apreciar y respetar todos sus alumnos, ya que la afectividad ayuda en el progreso de los alumnos.

- Tener la capacidad de trabajar en equipo, no sólo dentro del aula sino también con el resto de sus compañeros.
- Interesarse por la situación personal de su alumnado, para comprender mejor su progreso.
- Que sea exigente pero flexible.
- Crítico con su trabajo.
- Debe ser un modelo positivo para sus alumnos, ya que el maestro es un referente.
- Ser observador para prevenir posibles problemas.
- Debe estar en continuo reciclaje para adaptarse a las necesidades de su tiempo.
- Debe tener capacidad de comunicación tanto para sus alumnos como para los compañeros y padres.

En definitiva, un maestro que no sólo tenga en cuenta las características personales e individuales del alumnado, sino que también cuide todos aquellos aspectos que propicien una mejor atención a la diversidad.

La experiencia nos ha mostrado como la educación inclusiva es viable para todos los alumnos. En este sentido en Cataluña hay numerosas experiencias que han mostrado que es un beneficio para todos y que ayuda a aceptar las diferencias individuales no sólo a nivel escolar sino también a nivel social. Algunas de estas, a modo de ejemplo, son las presentadas en el V Congreso de Universidades y Educación Especial: “Educación Inclusiva: interrogamos la experiencia” realizado en la Universidad de Vic el año 2008.

En este Congreso se presentaron una serie de prácticas educativas inclusivas de carácter metodológico y curricular, que muestran que la educación inclusiva en nuestro contexto es posible. En este sentido, se ven claramente reflejadas propuestas de mejora y cambio de prácticas encaminadas a conseguir una educación dirigida a todos los alumnos basadas en:

1. Cambios en la estructura organizativa del centro, a todos los niveles.
2. Planteamiento de nuevas estrategias didácticas que satisfacen las necesidades de todos los alumnos, y con respecto a éstas el aprendizaje cooperativo, en el cual nos centraremos más adelante.
3. Diseño de acciones en conjunto y coordinación de servicios, a fin de que los profesionales alcancen un nuevo rol que facilite avanzar hacia una educación más inclusiva.
4. Evaluación de las condiciones de mejora de la escuela, para establecer estrategias o prioridades de cambio, que permitan construir proyectos más efectivos encaminados a mejorar la educación de todos los alumnos.
5. Necesidad de establecer redes de apoyo entre los centros, así como también la formación por parte de los maestros.

6. Planteamiento de un nuevo rol del maestro de educación especial, basado en el apoyo directo dentro del aula ordinaria y en el centro en general.

Pero donde realmente tiene que haber cambios es en la formación del profesorado. En este sentido la Agencia Europea para el Desarrollo de la Atención¹¹ a las Necesidades Educativas Especiales dio una serie de recomendaciones. Estas recomendaciones hacen referencia a que la enseñanza dirigida a los alumnos con necesidades educativas especiales también es efectiva para el resto de alumnos y se lleva a cabo a través de cinco métodos pedagógicos que se ha demostrado que son eficaces para la educación inclusiva:

- El Aprendizaje cooperativo a partir de nuestra experiencia tal y como veremos más adelante, así como también de otras investigaciones, es un dispositivo pedagógico imprescindible para atender el aula la diversidad del alumnado).
- Enseñanza cooperativa a nivel de equipo de maestros y profesores.
- Resolución colaborativa de problemas.
- Agrupamientos heterogéneos.
- Enseñanza eficaz y programación individual.

A continuación vamos a centrarnos con la metodología del trabajo cooperativo como estrategia didáctica en las aulas inclusivas.

La Educación Inclusiva y el aprendizaje cooperativo

El trabajo cooperativo y el aumento de la interacción entre el alumnado y entre el profesorado ha sido considerado desde siempre una clave educativa para la renovación pedagógica. Sin embargo, tal y como hemos mencionado anteriormente, actualmente aún se acentúa el individualismo y la competitividad como prácticas habituales, seguramente porque la sociedad actual también lo potencia.

Vivimos, por tanto, en una sociedad en que se necesitan nuevas alternativas que potencien una nueva visión de la educación renovadora. Además, hay que tener en cuenta que vivimos en una sociedad cada vez más plural, tanto a nivel sociocultural como a nivel étnico. El aprendizaje cooperativo es una herramienta útil para afrontar los retos educativos y sociales actuales, ya que aprovecha positivamente las diferencias individuales. Y creemos que esta herramienta nos ayuda a evitar respuestas que promuevan agrupaciones homogéneas, respuestas diferentes que dan lugar a la separación de alumnos y que, en definitiva, dan lugar a enfrentamientos entre el alumnado.

11 Éstas recomendaciones las hemos extraído del documento realizado por la Agencia Europea: “Inclusive education and classroom practices (summary report)”, 2003

La sociedad tiene la necesidad de que todas las personas aprendan de manera cooperativa para hacer frente al individualismo que de alguna manera es perjudicial para las relaciones tanto sociales como escolares, ya que genera la competitividad y da lugar a que sólo unos cuantos alcancen el éxito.

Más concretamente, si hacemos referencia a las consecuencias que supone una estructura individualista en el aula, provoca situaciones que aún marcan o enfatizan más las dificultades de determinados alumnos. Por ejemplo, a aquellos que tienen más habilidades les supone un problema cuando tienen que esperar aquellos otros que, debido a sus características personales, aún no han terminado las actividades programadas. Como resultado, se establecen varios niveles que dan lugar a la competitividad y, por tanto, a la no igualdad de oportunidades. Este es el planteamiento que actualmente aún siguen muchas escuelas.

Todo esto aún pone más en evidencia que el aprendizaje cooperativo hoy en día es muy necesario en las aulas. No parte de planteamientos educativos en los que hay una comunicación unidireccional, es decir, un aprendizaje transmisivo en el que el objetivo del maestro y la maestra es transmitir conocimientos que el alumno deberá reproducir sin tener en cuenta sus conocimientos previos. En cambio, el aprendizaje cooperativo tiene en cuenta las potencialidades de cada alumno, las aprovecha y las desarrolla en la interacción entre el alumnado, y en la interacción entre el alumnado y el profesorado.

En relación a las interacciones, prácticamente todos están de acuerdo en que las interacciones sociales que se establecen en el proceso de enseñanza / aprendizaje, tanto entre el alumnado como entre éste y el profesorado, juegan un papel clave en la construcción del conocimiento a nivel individual y en el desarrollo de habilidades sociales. Sin embargo, estos dos tipos de interacciones no se fomentan de la misma manera, ni con la misma intensidad. Normalmente, se promueven sobre todo las interacciones alumno-profesor. No es tan corriente que se fomenten, de forma explícita en el aula, las interacciones entre los propios alumnos. Más bien ocurre lo contrario. Sólo en contadas ocasiones los alumnos trabajan en común, y el aprendizaje se considera generalmente una función estrictamente individual.

Sin embargo, se ha demostrado que cuando un alumno interacciona con otro para explicar lo que ha aprendido, además de desarrollar habilidades comunicativas, se ve obligado a organizar sus ideas, afina su conocimiento y es capaz de percibir sus errores y vacíos. Estos procesos cognitivos favorecen sin duda su aprendizaje.

Tal y como ya sabemos, no podemos hablar de escuela inclusiva que acoja a todo el mundo no sólo en un mismo centro sino también en una misma aula, si, a la vez, este centro y estas aulas no estructuran el aprendizaje de manera cooperativa. En una estructura de aprendizaje individualista o competitiva, donde se centra el proceso de enseñanza-aprendizaje casi prácticamente de forma exclusivamente, en la interacción del profesorado con el alumnado es muy difícil atender a todos los escolares en su diversidad.

Por más que se esfuercen, los profesores y las profesoras lo tienen muy difícil a la hora de atender individualmente a todos los estudiantes si éstos tienen necesidades educativas muy diferentes: si

siguen el ritmo de los más aventajados, los demás quedan retrasados, si se ajustan a las necesidades de los más lentos, los otros se aburren y se estancan. Por eso no tienen más remedio que agruparlos de manera lo más homogénea posible. El agrupamiento homogéneo del alumnado en función de sus características individuales va asociado a una escuela selectiva y a una estructura de aprendizaje individualista y / o competitiva. En cambio, la estructura de aprendizaje cooperativa supone, necesariamente, un agrupamiento heterogéneo del alumnado y sirve, por tanto, los requerimientos de un enfoque inclusivo de la educación y de la escuela.

Por otra parte, una estructura cooperativa del aprendizaje sólo se puede dar, propiamente, en un aula inclusiva (y, por tanto, en un centro inclusivo). Quizá esta relación no es tan evidente, como lo era la relación entre inclusión escolar - (agrupamiento heterogéneo) – y el aprendizaje cooperativo que acabamos de hacer notar. Pero también podemos afirmar que no puede haber una estructura cooperativa del aprendizaje en un aula que no sea inclusiva.

Esto que acabamos de afirmar se ve de manera muy clara si hacemos una diferenciación entre colaboración y cooperación. Desde la psicología de la educación se dice que para que haya colaboración no puede haber grandes diferencias en el rendimiento y las capacidades de las personas que colaboran (Martí y Solé, 1997; Roselli, 1997). Esto quiere decir -aplicado en la escuela- que no pueden colaborar, por ejemplo, en la resolución de ecuaciones matemáticas, un estudiante que es capaz de resolverlas y otro que apenas sabe sumar y restar.

Difícilmente, pues, podrán formar un mismo equipo alumnos de capacidades diferentes a la hora de colaborar en la realización de según qué tareas. En cambio sí pueden cooperar, en un mismo equipo, alumnos de capacidad y rendimiento diferentes: uno resolviendo ecuaciones y otro resolviendo problemas que implique sumar y restar pero ayudándose, animándose mutuamente, unos a otros, respetando sus diferencias y “enriqueciéndose” mutuamente de estas diferencias.

La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad y de ayuda mutua fruto de unos vínculos afectivos que se van tejiendo entre los miembros de un mismo equipo.

En este sentido es difícil imaginar una educación inclusiva sin aprendizaje cooperativo.

Si entendemos la cooperación como un proceso social de construcción del conocimiento, consideramos el aprendizaje cooperativo como un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí mismo, porque desde esta perspectiva el aprendizaje se construye en la interacción con otros individuos de un grupo de iguales. Aún así los valores que hay hoy en día en la sociedad empujan las personas a competir con sus semejantes. En este sentido, podemos observar que muy a menudo, y desde edades muy tempranas, se fomenta la competitividad, tanto por parte de la familia que espera el éxito de su hijo o su hija, como por parte de la propia escuela, donde los alumnos trabajan la mayor parte del tiempo de manera individual o bien compitiendo entre ellos con el fin de lograr mejores calificaciones que los demás.

Pero también es cierto que cada vez más se producen una serie de cambios en la sociedad que han forzado a los seres humanos a vivir más cerca unos de otros, construyendo una estructura social en la que las relaciones interpersonales adquieren cada vez más importancia, para que

los individuos puedan ser integrados en la sociedad y para que el individuo pueda desarrollar y progresar en sus capacidades.

Actualmente, la transformación metodológica más importante que hay que provocar en las escuelas es ir desplazando el papel central que tradicionalmente ha tenido el maestro y lo que enseña, y poner al alumno y su aprendizaje como sujeto principal de todo el proceso instructivo y educativo. Las escuelas, por tanto, tienen que ir pasando de ser centros de *enseñanza* en centros de *aprendizaje*.

Para que esto pueda lograrse, debe entenderse que el alumno es el principal protagonista de su aprendizaje, y tanto las metodologías didácticas como la propia organización escolar es necesario que así lo contemplen. El intercambio de ideas, la negociación de puntos de vista diferentes, la confrontación de posturas son situaciones que se desarrollan a partir del trabajo en equipo, y posibilitan la construcción de nuevos conocimientos entre los diferentes miembros.

Todo ello nos lleva a considerar el aprendizaje cooperativo como una metodología que lleva a los miembros del grupo a modificar su punto de vista para lograr compromisos y alcanzar los objetivos compartidos.

Los autores definen en términos diferentes el concepto de aprendizaje cooperativo. Para hacernos una idea, por ejemplo, Piaget (1978) lo define como una relación social que propone una reciprocidad entre individuos que saben diferenciar sus puntos de vista. Coll (1984) considera que una organización es cooperativa cuando la recompensa que recibe cada uno de los participantes es directamente proporcional al trabajo en grupo, y no a los resultados individuales.

Uno de los autores de referencia son los hermanos Roger y David Johnson (1985), los que definen el aprendizaje cooperativo como aquella situación de aprendizaje en la que los objetivos de los participantes están estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos sólo puede alcanzar los propios objetivos, si y sólo si, los demás consiguen alcanzar los suyos.

El aprendizaje cooperativo supone un nuevo enfoque metodológico en el que el trabajo en equipo es un componente esencial en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Esta metodología está fundamentada en el constructivismo, porque parte de la base que el conocimiento es descubierto por los alumnos, reconstruyendo nuevos conocimientos, mediante nuevas experiencias de aprendizaje.

Más concretamente, el aprendizaje cooperativo se refiere a un conjunto de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos, a partir de los cuales los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada para resolver tareas académicas y profundizar en el aprendizaje. En este sentido, tiene en cuenta el potencial educativo de las relaciones interpersonales existentes dentro del grupo. Por lo tanto, una de las diferencias en el trabajo en grupo tradicional es la implicación y la interacción de los participantes.

Tanto las evidencias de la práctica como la validación de los estudios realizados nos informan que el aprendizaje cooperativo es una metodología que aporta una mejora, siempre y cuando se

lleven a cabo los elementos básicos y necesarios para un trabajo en grupo sea auténticamente cooperativo, de entre los cuales encontramos (Johnson y Johnson, 1989; Slavin, 1990):

- *La interdependencia positiva*: la consecución de los objetivos de grupo depende del trabajo de coordinación que sean capaces de hacer los integrantes del grupo.
- Promover la *interacción cara a cara*.
- Dar *responsabilidad* a cada estudiante del grupo: es importante fomentar el auto evaluación de la implicación individual en la realización del trabajo conjunto.
- Desarrollar las *habilidades del grupo* y las *relaciones interpersonales*: los miembros del equipo necesitan aprender a negociar, esperar turnos, saber compartir y exponer diversos puntos de vista.
- La *reflexión sobre el trabajo del grupo*: el grupo debe ser capaz de reflexionar sobre su propio proceso y de compartirlo con el resto de compañeros y profesorado.
- La *igualdad de oportunidades*: es necesario que todos los miembros del equipo, sean cuales sean sus posibilidades, vivan situaciones de éxito individuales.

Otro autor importante, es Spencer Kagan (1994). Para Kagan es muy importante lo que hacen los alumnos para aprender. Es por eso que denomina como estructura la secuencia de acciones que los componentes del grupo llevan a cabo para alcanzar los objetivos de las actividades planteadas. Plantea cuatro principios fundamentales en el aprendizaje cooperativo, que son conocidos con el acrónimo PIAS (Positive Interdependence, Individual Accountability, Equal Participation, Simultaneous Interaction). La estructuración sistemática de estos elementos básicos, según este autor, asegura los esfuerzos cooperativos y posibilita la implementación de esta metodología para asegurar el éxito de todos los alumnos.

Por otra parte, hay varias teorías, tanto en el ámbito del estudio de los procesos psicológicos como en el ámbito del estudio de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, que comparten principios o postulados constructivistas y que coinciden en señalar que el desarrollo y el aprendizaje humanos son básicamente el resultado de un proceso de construcción. Es decir, que el desarrollo humano no se puede entender como el despliegue de un programa inscrito en el código genético ni tampoco como el resultado de una acumulación y absorción de experiencias. Somos una cosa y la otra, y somos mucho más, ya que lo que nos convierte en personas son, precisamente, las construcciones que somos capaces de hacer y de hacer con los demás. Sin embargo, estas teorías a menudo proporcionan explicaciones e incluso, descripciones, sensiblemente diferentes y a veces contrapuestas del qué y el cómo de los procesos de construcción de conocimiento.

Y no sólo eso, sino que, además, son teorías parciales que centran la atención en determinados aspectos o factores del desarrollo y del aprendizaje, en detrimento de otros. Algunos ejemplos conocidos son las explicaciones del desarrollo y el aprendizaje de Piaget, Vigotsky, entre otros, y de una buena parte de los teóricos del procesamiento de la información, todos los cuales pueden

calificarse en muchos aspectos, como constructivistas. Sin embargo, discrepan en muchos puntos y ninguna proporciona, por sí misma, una visión integradora del desarrollo y del aprendizaje humanos suficientemente satisfactoria. Sin embargo, la adopción de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza es la teoría seguramente más influyente en nuestro actual sistema educativo.

El aprendizaje cooperativo en un centro de infantil y primaria

Desde de sus inicios, el Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad de la Universidad de Vic ha tenido como principal objetivo incidir en el avance hacia la escuela inclusiva. En este sentido ha desarrollado diversas líneas de investigación paralelas a las recomendaciones de la UNESCO (2003) y de la Agencia Europea para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales en las cuales el aprendizaje cooperativo y su aplicación en el aula resultan herramientas imprescindibles para poder atender a todo el alumnado de forma personalizada. Además, el uso de estrategias cooperativas en el aula, así como la estructuración del aprendizaje mediante esta metodología permite al alumnado desarrollar de forma más directa y natural las competencias básicas previstas en el nuevo currículum, especialmente las vinculadas al desarrollo personal.

Partiendo pues de estas dos constataciones, el GRAD y concretamente la línea de investigación dirigida por el Dr. Pere Pujolàs i Maset, ha iniciado distintos proyectos de investigación en los cuales se ha pretendido, diseñar y aplicar, un programa didáctico inclusivo para atender en el aula el alumnado con necesidades educativas diversas.

Uno de estos proyectos que hemos llevado a cabo desde ésta línea de investigación ha sido la implementación de dicho programa durante dos cursos consecutivos (2006-2007, 2007-2008) en un centro de educación infantil y primaria de Cataluña, concretamente en el tercer y cuarto curso de educación primaria.

A lo largo de nuestra estancia en el Centro pudimos constatar desde un principio, algunas de las preocupaciones que el Centro tenía en relación con la atención a la diversidad, expuestas por el mismo director y la maestra del aula en varias ocasiones.

La respuesta educativa que ofrecía la escuela, y más particularmente la maestra, para la atención a alumnos en general, se basaba en una opción claramente individualista propia de un enfoque tradicional. En este sentido, la maestra nos comentó que le era difícil atender, en determinados momentos, los alumnos que presentaban más carencias y dificultades, ya que no tenía los suficientes recursos, ni el suficiente tiempo para ajustar la respuesta educativa a todos los alumnos del grupo clase. Debido a estas limitaciones, este tipo de alumnado no podía realizar ni participar de las mismas actividades que el resto de alumnos. Esto la maestra lo vivía como un problema, y quizás por este motivo veía, y nosotros también, la necesidad de conocer y utilizar otras metodologías para atender mejor la diversidad, una de las cuales era la metodología del aprendizaje cooperativo.

El enfoque individualista que utilizaba, es decir, el que sólo satisface las necesidades de unos cuantos alumnos, también condicionaba el tipo de relaciones entre el alumnado. La maestra del

aula nos comentaba que los alumnos siempre tendían a formar parte de un grupo ya sea para trabajar o para seguir su relación fuera del centro. En este sentido, aquellos alumnos que tenían más dificultades -sobre todo los recién llegados- también formaban un grupo entre ellos, sin que hubiera, por tanto, ningún tipo de cohesión del grupo clase en general. La maestra nos explicó que existían problemas en el funcionamiento de estos grupos; si alguno de los miembros no terminaba el trabajo, o bien si algún alumno se imponía a otros asumiendo una función de liderazgo. Esto generaba que los alumnos eligieran sus compañeros a la hora de trabajar, priorizando las potencialidades académicas que tenían y no tanto otros aspectos más personales e individuales que no tienen nada que ver con los resultados escolares.

El clima del aula y la predisposición ante el trabajo solían venir determinados por este tipo de relaciones, según planteaba la maestra. Por tanto, estos elementos sólo venían determinados según como los alumnos realizaban su trabajo, seguramente, por el enfoque basado en la estructura individualista que se utilizaba.

El centro en general, para la evaluación de los alumnos en la práctica, tenía más en cuenta el rendimiento académico. Es decir, priorizaban los resultados que se obtenían de la consecución de contenidos, y no tanto de actitudes y habilidades sociales, necesarias también para el buen desarrollo personal e individual del alumnado. La priorización en la consecución de contenidos más académicos venía marcadamente determinada por la estructura de enseñanza y aprendizaje que se llevaba a cabo en el aula. Es por ello, que la maestra tenía más en cuenta el progreso individual que hacía el alumno en relación a los contenidos académicos, y no tanto el progreso o lo que aprenden cuando están en interacción con su grupo de iguales.

En el aula también había una alumna con discapacidades múltiples. Sus grandes limitaciones y carencias, así como también las muchas ausencias en la escuela fruto de sus limitaciones (a menudo está enferma), provocaban que fuera una “desconocida” para sus compañeros. Esta alumna era atendida en una pequeña aula aparte, pocas veces en el aula común. Cuando iba, seguía planteamientos diferentes del resto, que aún la evidenciaban más como una “extraña” en su grupo. La maestra no sabía como integrarla. Pero lo que más le preocupaba era la falta de relación de sus compañeros con ella. Si en general el aula, tal y como hemos mencionado anteriormente, encontrábamos grupos muy establecidos y cerrados, ella no formaba parte de ningún grupo, porque la gran mayoría de horas estaba en la USEE (unidad de apoyo de educación especial) o bien no iba a la escuela. Además, hay que decir que su pequeña aula estaba ubicada junto a las aulas de educación infantil (lejos de las aulas del ciclo medio), ubicación que condicionaba aún más la relación de esta alumna con sus compañeros.

Pues bien, dados éstos antecedentes se nos planteó introducir en el aula la metodología del aprendizaje cooperativo. Para ello partimos del programa didáctico CA/AC (“cooperar para aprender/aprender a cooperar”) elaborado por el grupo de investigación. Los recursos didácticos, que configuran el Programa CA/AC, se articulan, en torno a tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados. (Pujolàs, 2008):

- El *ámbito de intervención A*, incluye todas las actuaciones relacionadas con la *cohesión de grupo*, para conseguir que, poco a poco, los alumnos y las alumnas de una clase tomen

conciencia de grupo, se conviertan cada vez más en una pequeña comunidad de aprendizaje. Para conseguir éste objetivo, el *Programa CA/AC* incluye una serie de actuaciones (dinámicas de grupo, juegos cooperativos, actividades...), a desarrollar fundamentalmente en las horas de tutoría, encaminadas a ir mejorando el clima del aula. Más concretamente las dinámicas que utilizamos en el contexto del grupo clase y en función de las características de los alumnos y los tipos de relaciones, de manera general al largo de los dos cursos, fueron la diana, las páginas amarillas, la maleta, la entrevista y el juego de la pelota (Véase Pujolàs, 2008).

- El *ámbito de intervención B*, abarca las actuaciones caracterizadas por la utilización del *trabajo en equipo como recurso para enseñar*, con el fin de que los niños y las niñas, trabajando de esta manera, aprendan mejor los contenidos escolares, por qué se ayudan unos a otros. Para este ámbito de intervención el *Programa CA/AC* contiene una serie de estructuras de la actividad cooperativas, de modo que el trabajo en equipo llegue a ser un recurso cada vez más utilizado por el profesorado a la hora de que los alumnos realicen en la clase las actividades de aprendizaje previstas en las distintas áreas del currículo. De forma general las estructuras utilizadas por la maestra en ambos cursos fueron: lectura compartida, cuatro sabios, lápiz e medio, 1-2-4, parada de tres minutos, el número, y la técnica compleja del rompecabezas (véase, Pujolàs 2008).
- El *ámbito de intervención C*, finalmente, partiendo de la base de que, además de un recurso para enseñar, el *trabajo en equipo es un contenido a enseñar*, incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos y a las alumnas, de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo, además de utilizar, de forma regular, esta forma de organizar la actividad en el aula. En éste ámbito y en cada curso introducimos el cuaderno del equipo. Se trataba de una cuaderno que constaba de los siguientes apartados:
 - Nombre del equipo.
 - Nombre de los miembros del equipo.
 - Cargos y funciones
 - Normas de funcionamiento.
 - “Planes de equipo” (es una declaración de intenciones del equipo para un período determinado)
 - Diario de sesiones.
 - Revisiones periódicas del equipo.

A partir de ésta aplicación y comparando los resultados obtenidos en los dos cursos, observamos que en determinados factores hubo bastantes mejoras y en otros no. A nivel general, analizamos que el grupo había ido adquiriendo una mayor interdependencia positiva, es decir, había logrado una situación de aprendizaje en que éste pasó a depender de las acciones que realizó cada uno de los miembros del equipo. Así, cada estudiante había ido tomando conciencia de que su aprendizaje dependía del aprendizaje de los demás integrantes y, al mismo tiempo, que el aprendizaje del resto de compañeros dependía de su propio aprendizaje.

En cuanto a la interdependencia de fines, es decir, la capacidad que los alumnos aprendan lo que se les enseña, y además contribuyan a enseñar al resto de sus compañeros, hubo una

mejora considerable: al final del curso 2007 -2008, mientras que en el curso 2006-2007 no fue tan notable. Esta diferencia la podemos relacionar directamente en que la práctica permitió que los alumnos aprendieran a tener claros los objetivos que desde un primer momento se proponían a nivel individual y de grupo. En este sentido, el equipo había progresando en una doble responsabilidad: aprender lo que el profesor les enseñaba, hasta el máximo de sus posibilidades, y asegurarse de que el resto de sus compañeros también lo aprendían. De esta manera, se evidenció que el aprendizaje cooperativo no es simplemente un método sino también un contenido a aprender.

En el factor de la interdependencia de roles, también pudimos observar claramente reflejada una mejora. En este aspecto, los alumnos tenían claros los cargos que los miembros del equipo debían realizar, seguramente porque los alumnos interiorizaron la estructura del trabajo en equipo. En este sentido, el hecho de trabajar con los cuadernos del equipo les obligó de alguna manera a cumplir con sus cargos, y a seguir unas normas de trabajo, algunas de las cuales hacían referencia a cumplir su cargo. Pero, en general, el rol o cargo que cada uno de los miembros del equipo tenía asignado condicionaba también que el equipo lograra la doble finalidad (aprender los contenidos y aprender a trabajar en equipo), lo que iba mejorando a lo largo de los dos años. Estos cargos, en otras palabras, condicionaron la mejora del funcionamiento del equipo.

En cuanto al factor de la interdependencia de tareas, entendido como la coordinación de las diferentes tareas a llevar cada uno y lo mejor posible, también había mejorado. En este sentido, la tarea o el aprendizaje individual que cada miembro había llevado a cabo sirvió a los demás, al tiempo que cada individuo aprendió gracias a la aportación individual de los otros componentes.

En definitiva, este aprendizaje, quizá más individual pero que condicionaba el trabajo grupal y el funcionamiento del grupo, es decir, el desarrollo de la interdependencia de fines, roles y tareas, eran los factores en los que más mejoró la puntuación. El resto de factores (la interacción cara a cara, el desarrollo de habilidades sociales y la autoevaluación) tuvieron un pequeño retroceso durante el curso 2007-2008, pero nada significativo. En cuanto a la interacción cara a cara, entendido como una fase de comunicación en la que se promueve la relación entre los compañeros y promoviendo el aprendizaje, el cambio sólo fue de unas décimas. Este factor, por otra parte, lo generamos desde un principio a partir de las diversas dinámicas de grupo que la maestra aplicó en el aula. En lo que se obtuvo menor avance, fue en los factores que hacían referencia al funcionamiento y a la organización de los equipos.

Tal y como sabemos, normalmente, se promueven sobre todo las interacciones alumno-profesor. No es tan corriente que se fomenten, de forma explícita en el aula, las interacciones entre los propios alumnos. Más bien sucede lo contrario. Sólo en contadas ocasiones los alumnos trabajan en común, y el aprendizaje se considera básicamente una función estrictamente individual. Sin embargo, se ha demostrado que cuando un alumno interacciona con otro para explicar lo que ha aprendido, además de desarrollar habilidades comunicativas, se ve obligado a organizar sus ideas, afina su conocimiento y es capaz de percibir sus errores y vacíos. Estos procesos cognitivos favorecen sin duda su aprendizaje. Aunque el desarrollo de esta habilidad no haya sido considerable, a diferencia de otros, la puntuación final que obtuvimos fue muy buena.

En el factor de la autoevaluación no hubo mucha mejora. La autoevaluación fue doble: evaluación de grupo por parte del profesorado, y autoevaluación de grupo (en qué medida estaban alcanzando los objetivos y mantenían una buena relación entre ellos). Los resultados nos evidenciaron desde un principio una puntuación alta, ya en el curso 2006-2007. Este era un buen resultado, porque se entendía que el grupo había tenido desde un principio la capacidad de reflexionar sobre su propio funcionamiento como equipo. Es decir, había sabido distinguir aquellos aspectos que tenía que cambiar y había tomado decisiones de mejora y compromiso personal y grupal. Al mismo tiempo, pensamos que uno de los elementos que mejor había marcado de entrada el desarrollo de este factor era la herramienta del Cuaderno del Equipo. Es decir, sobre el papel había quedado plasmado el trabajo realizado y si se habían alcanzado los objetivos o no, de manera individual y grupal.

La labor de un equipo de trabajo cooperativo implica, entre otras, la colaboración en el grupo, la toma de decisiones, la responsabilidad individual, respetar el turno de palabra de los compañeros, la comunicación, la resolución de conflictos que puedan aparecer mientras se realiza el trabajo. Es decir, es imprescindible el desarrollo de habilidades sociales (algunas relacionadas con los sentimientos, otros con la capacidad de cooperar, con el debate o con la planificación).

De hecho, las habilidades sociales son comportamientos que permiten a una persona actuar en el respetuosa, condición básica si se quiere trabajar en equipo y de una manera cooperativa. Expresar cómodamente sus sentimientos, argumentos y opiniones, ejerciendo los derechos personales sin negar los derechos de los demás. Desde éste sentido y a lo largo de la ejecución de los distintos trabajos propuestos a las unidades cooperativas, se dieron situaciones problemáticas que los alumnos tuvieron que superar, pedir ayuda, etc. Por tanto, los resultados obtenidos evidenciaban que ya en el curso 2006-2007 se desarrollaron a nivel general y para todos los equipos estas habilidades, logrando una puntuación alta. Tendencia que se mantuvo en el curso 2007-2008 también. Lo que sí es evidente es que nadie nace con habilidades sociales, sino que éstas se aprenden.

A modo de conclusión la experiencia aquí descrita, pone de relieve las potencialidades que ofrece la metodología del aprendizaje cooperativo como un recurso para atender a la diversidad, pero también como contenido a aprender, teniendo en cuenta la pluralidad de diferencias individuales y realidades personales que abarca un modelo educativo inclusivo. La estructura cooperativa en el aula tendrá buenos resultados si la maestra o el maestro que la introduce termina diciendo, como queda reflejado en el caso de una maestra que participó en el estudio: “Yo ya no sabría hacer mis clases de otra manera”. Por otra parte, desde nuestro punto de vista, la visión constructivista del aprendizaje -según la cual el alumno construye su propio conocimiento en interacción con los demás- confirma la efectividad de este tipo de aprendizaje como herramienta esencial para el desarrollo personal y social del alumnado.

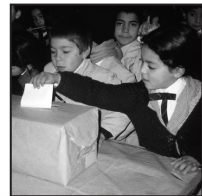
Bibliografía

- Abad, M.; Benito, M^a L., Coord. (2006). *Como enseñar junt@s a alumnos diferentes: Aprendizaje cooperativo. Experiencias de atención a la diversidad para una escuela inclusiva*. Zaragoza: Gobierno de Aragón
- Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial (2003). Educación inclusiva y practicas en el aula (informe resumen). *Inclusive education and classroom practices (summary report)*. Editorial support: Peter Walther- Müller. ISBN-87-91350-09-3 (electronic version). <http://www.European-agency.org>
- Ainscow, M. (1998)a. "Hacia escuelas eficaces para todos". Suports. Vol 2, núm.1, pp.4-10.
- Ainscow, M. (1998)b. *From them to us*. London: Routledge.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Bonals, J. (2007). *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- Cohen, E.; Brody, C.; i Sapon-Shevin. M. (2004). *Tecahing cooperative learning*. N.Y.: State of University of New York.
- Echeita, G. (1995). "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial respecto a sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje". En Fernández, P. I Melero, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Feldman, R., (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. Pearson, Mèxic.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente: Kagan publishing.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E. J. (2002). *Circles of learning*. Association for supervision and curriculum development. Alexandria: V.A.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Smith, K. (2006). "The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings". *Educational Psychologys Review: Springer Netherlands*, pp. 15-29.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Vic: Eumo Editorial.
- Pujolàs, P., Lago, J.R., (ed.), Riera, G., Pedragosa, O., Soldevila J., (coords.). (2006). *Cap a una Educació Inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Vic: EUMO Editorial.
- Pujolàs, P. (2005). "El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo". *Cuadernos de pedagogía*, núm. 345, pp. 51-54.
- Pujolàs, P. (2006). "Escola rural i aprenentatge cooperatiu". *Guix: Elements d'Acció Educativa*, núm. 322, pp. 28-34.
- Pujolàs, P. (2006). "Aulas Inclusivas y Aprendizaje cooperativo (1ª parte)". *A tu Salud*, núm. 55-56, pp.20-27.
- Pujolàs, P. (2007). "Aulas Inclusivas y Aprendizaje cooperativo (2ª parte)". *A tu Salud*, núm. 57, pp. 20-27.
- Pujolàs, P., Lago, J.R. (2007). "La organización cooperativa de la actividad educativa", pp.349-392. En Bonals, J. *Manual de asesoramiento psicopedagógica*. Barcelona: Graó.

- Pujolàs, P. (2008). "Cooperar per aprendre, aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut". *Suports*, vol.12 núm.1 2008. pp.21. Vic: eumo
- Pujolàs, P. (2008). "Agrupament heterogeni de l'alumnat i atenció a la diversitat: l'estructura de l'activitat a l'aula". *Perspectiva escolar*, núm. 324, pp.2-14.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Roselli, N. (2007). "Posibilidades y límites del trabajo en grupo". *Novedades Educativas*, núm. 202, pp. 12-15.
- Scheurell, S. (2010). Virtual warrenshburg: Using cooperative learning and the internet in the social studies classroom. *Social Studies*, 101(5), 194-199.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Massachussetts: Allyn and Bacon

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad

Teacher training for Inclusive education: a process of professional development and school improvement to meet diversity

David Durán Gisbert y Climent Giné Giné

Resumen

Tras exponer aquello que los autores entienden por inclusión, el artículo sintetiza los fundamentos de la formación de profesorado para la educación inclusiva, caracterizada como una capacitación para un nuevo rol, tanto del profesor tutor como del de apoyo, para poder colaborar con otros en el propio desarrollo profesional y en la mejora escolar. Se comentan elementos de referencia para la formación inicial del profesorado tutor y del de apoyo; así como para la formación permanente del profesorado en servicio, empleando el aprendizaje entre profesores, las mejoras de centro y las actuaciones de zonas, a través de redes.

Palabras clave: educación inclusiva, formación del profesorado, mejora de centro, rol del profesor de apoyo, necesidades educativas especiales.

Abstract

After presenting what authors understand inclusion to be, this article synthesizes the rationale for training teachers in inclusive education, understood as a qualification for a new role, both in the case of teacher-tutor and support teacher, in order to cooperate with others in their professional development and in school improvement. Some elements of reference are explained for the degree teacher training and for in service training, by using cooperative learning, centre improvement, and community networking.

Key words: inclusive education; teacher training; centre improvement; support teacher role; special educational needs.

Introducción

En las últimas décadas han sido muchas y diversas las iniciativas que se han llevado a cabo con objeto de transformar nuestras aulas y centros en entornos de aprendizaje y de desarrollo de todo el alumnado, y en particular de aquellos con mayor riesgo de exclusión. Desde los programas de integración, que en los años setenta y ochenta tenían como objetivo principal que el alumnado con discapacidad pudiera ser atendido en los centros ordinarios, hasta el progresivo convencimiento de que la mera integración escolar resultaba un objetivo insuficiente, y a menudo equívoco. Por tanto se debía apostar de forma decidida por una concepción de centro educativo abierto a la diversidad y capaz de acoger y dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado. Demandas incrementadas por los cambios sociales, como el aumento de movimientos de población, el reconocimiento de la riqueza cultural y lingüística, y los derechos de las comunidades entre otros.

La preocupación por la escuela inclusiva se ha convertido pues en uno de los mayores retos que actualmente deben afrontar los sistemas educativos, los centros, el profesorado y la sociedad. En efecto, mientras que en los países en desarrollo la preocupación se centra en cómo millones de niños y niñas pueden acceder a la educación formal, los países más ricos ven como muchos jóvenes acaban su escolarización sin obtener la titulación correspondiente, o simplemente abandonan el centro, o bien están emplazados en diversas modalidades de educación especial que pueden suponerles una limitación en sus oportunidades educativas (Ainscow y César, 2006).

En cualquier caso, la experiencia nos aporta evidencias de cómo los sistemas educativos y los profesionales han intentado, con mayor o menor fortuna, dar respuesta a la situación de acuerdo con las políticas, las tradiciones pedagógicas, el pensamiento del profesor, los recursos disponibles y las propias competencias. Evidencias que reflejan el intenso debate abierto en los distintos países y que ponen de manifiesto algunas constantes en las propuestas internacionales orientadas al logro de una educación equitativa de alta calidad para todos los educandos y al progreso hacia sistemas educativos más inclusivos. Entre estas evidencias se encuentran la necesidad de promover un cambio de mirada; las dificultades de atender la diversidad de necesidades del alumnado en el aula, promoviendo el éxito de cada uno de ellos; la importancia del pensamiento del profesor y de las culturas organizativas y de colaboración en los centros; y la formación inicial y permanente del profesorado.

Parece pues oportuno, en el marco de esta revista sobre educación inclusiva, precisar un poco más aquello que debemos entender por educación inclusiva, reflexionar sobre las funciones del profesorado ante los alumnos con necesidades de ayuda, y en particular las del llamado profesorado de apoyo, y formular algunas propuestas sobre los contenidos y estrategias de formación, tanto inicial como a lo largo de la carrera profesional.

Lo que entendemos por educación inclusiva

No es difícil advertir una importante confusión en torno al uso del concepto de inclusión o de escuela inclusiva tanto en las publicaciones y en la normativa, como en los debates y en las prácticas de los profesionales. Seguramente las razones son variadas y tienen que ver, históricamente, con los

distintos movimientos tendentes a procurar que todo el alumnado con independencia de su origen y características personales pueda ser atendido en la escuela común. En síntesis, y aún a riesgo de una cierta simplificación, se les podría atribuir un doble origen. Por un lado, la estrecha relación que se ha establecido entre inclusión y educación especial, dadas las múltiples iniciativas que desde este sector se han acometido, a partir del principio de normalización, con objeto de asegurar más y mejores oportunidades educativas para el alumnado con necesidades especiales. Y por otro lado, las políticas educativas a favor de la comprensividad del sistema educativo que abrazaron, en primer lugar, los llamados estados del bienestar (Países Nórdicos, Reino Unido, Canadá, entre otros) y que en las últimas décadas han sufrido los embates de los movimientos migratorios y la aparición de nuevos retos educativos.

A pesar de la complejidad del tema que nos ocupa, de los contextos en los que se desarrolla y de que no existe una única perspectiva sobre cómo plantear la inclusión, ni a nivel de un estado ni de un centro en particular, puede apreciarse un creciente consenso internacional en torno a que la inclusión tiene que ver con las siguientes cuestiones:

- a) La asunción de determinados valores que deben presidir las acciones que pudieran llevarse a cabo: respeto por las diferencias, valoración de cada uno de los alumnos, participación, equidad, metas valoradas, etc. (Booth, 2009); la inclusión es pues, ante todo, una cuestión de valores, aunque deban concretarse sus implicaciones en la práctica. En definitiva, la inclusión supone una manera particular de *entender y pensar* la educación.
- b) El reconocimiento de derechos. Por ejemplo, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (NNUU, 2006) reconoce el derecho de éstas a una educación de calidad. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades, se asegurará un sistema de educación inclusivo a todos los niveles y la enseñanza a lo largo de la vida. Así pues la educación inclusiva se basa en la concepción de los derechos humanos por la que todos los ciudadanos tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones.
- c) El proceso de incrementar la participación del alumnado en el currículo, en la cultura y en la comunidad, y evitar cualquier forma de exclusión en los centros educativos. En consecuencia, la inclusión supone un compromiso a favor de la identificación y progresiva reducción de las barreras al aprendizaje y a la participación que algunos alumnos, sobre todo los más vulnerables, encuentran en los centros y en las aulas (Ainscow, 2005).
- d) Transformar las culturas, la normativa y la práctica de los centros de manera que respondan a la diversidad de las necesidades del alumnado de su localidad; cada comunidad escolar debe encontrar mejores formas y más eficaces de responder a la diversidad del alumnado.
- e) La presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado expuesto a cualquier riesgo de exclusión, y no sólo de aquellos con discapacidad o con necesidades especiales. Es importante remarcar la importancia de que la inclusión está comprometida con que los alumnos consigan resultados valiosos; no sólo que estén presentes en la escuela común, sino que todos puedan alcanzar las competencias básicas establecidas en el currículo.

- f) Avanzar hacia la inclusión tiene que ver más con el desarrollo y capacitación de las escuelas que con la voluntad de “integrar” grupos vulnerables.
- g) La educación inclusiva está íntimamente asociada al desarrollo integral de todos los niños y niñas. Como afirma Tedesco (2007), el objetivo de vivir juntos constituye un objetivo de aprendizaje y un objetivo de política educativa.

Tres ideas, sin embargo, merecen ser destacadas en la comprensión de lo que hoy en día se entiende por inclusión educativa. En primer lugar, la inclusión supone trasladar el foco de atención del “alumno” al “contexto”. No son tan importantes las condiciones y características de los alumnos cuanto la capacidad del centro educativo de acoger, valorar y responder a las diversas necesidades que plantea el alumnado; capacidad que debe reflejarse en el pensamiento del profesorado, en las prácticas educativas y en los recursos personales y materiales disponibles. En consecuencia, los esfuerzos deben dirigirse a la adaptación de la propuesta educativa a un alumnado diverso, y no al revés, y a la provisión de los apoyos que eventualmente un alumno pueda precisar.

En segundo lugar, la inclusión no debe restringirse al alumnado con condiciones personales de discapacidad; la inclusión tiene que ver con promover más y mejores oportunidades para todos los alumnos, y en particular para aquellos que por diversas razones (migratorias, culturales, sociales, de género, discapacidad) pueden estar en mayor riesgo de exclusión y fracaso.

En tercer lugar, la inclusión no es un estado, sino un proceso. Se trata de un viaje que nunca acaba (Ainscow, 2005); un proceso de mejora del centro, con la participación de toda la comunidad educativa. Un proceso de identificación y minimización de los factores de exclusión, inherentes a las instituciones sociales. Desde esta perspectiva carece de sentido hablar o dividir las aulas o los centros en inclusivos o no inclusivos. La inclusión no es una meta a la que se llega, sino un compromiso sostenido a favor de mejores condiciones y oportunidades para todo el alumnado. Una escuela inclusiva es aquella que está en movimiento, más que aquella que ha conseguido una determinada meta (Ainscow y César, 2006).

Sin duda, el reto para los próximos años es pasar del “discurso” a las “evidencias”; es decir, comprometerse en procesos de reflexión en los centros escolares que permitan “repensar las prácticas educativas”, como nos recuerda Ferguson (2008), con objeto de responder adecuadamente a las necesidades de todos los alumnos.

La formación del profesorado para la educación inclusiva: fundamentos y finalidades

De acuerdo con lo expuesto en el anterior apartado, entendemos la educación inclusiva; como un proceso de formación, en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado. Se trata pues de un verdadero reto de formación del profesorado, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos.

El progreso hacia la inclusión requiere voluntad política, acuerdo social basado en valores de equidad y justicia y por lo tanto, no solo depende de la formación del profesorado. Sería iluso, y también poco responsable, dejar descansar todo este proceso exclusivamente en las espaldas del profesorado. El progreso depende también de la toma de decisiones valiente sobre los cambios que requieren el diseño y desarrollo del currículum; sobre la dotación y redistribución de los recursos humanos y materiales, con sistemas de apoyo y asesoramiento; sobre la organización de los centros (tiempos y espacios para la colaboración del profesorado, en un marco flexible y autónomo que promueva la participación de la comunidad) y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (centrándolos no únicamente en la enseñanza, sino en el alumnado).

Dicho esto, y situada la contribución del profesorado en su lugar, es necesario decir con igual rotundidad que la formación del profesorado no es una receta para aplicar ante un problema, esperando que aporte la solución (Arnaiz, 2003), pero sí es un elemento clave que puede contribuir al cambio y al avance hacia la inclusión. Esta situación viene determinada por diversas razones.

En primer lugar, porque el paso del modelo del déficit al modelo interactivo requiere conocer al alumno (habilidades, conocimientos, intereses) y conocer muy bien el currículo, para poder ajustarlo y crear las condiciones de aula que permitan enriquecerse de la diversidad.

En segundo lugar, porque los entornos inclusivos demandan, sin lugar a dudas, de la intensificación y diversificación del trabajo pedagógico; de una mayor implicación personal y moral; de una ampliación de los territorios de la profesión docente; y de la emergencia de nuevas responsabilidades para el profesorado (Escudero, 1999).

Y en tercer lugar, porque el reto que nos proponemos converge con lo que Stoll y Fink (1992) han venido a llamar escuelas eficaces que pretenden ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos sus alumnos. Se trata, en definitiva, de escuelas y profesores que aprenden a promover el máximo progreso para cada alumno, más allá del que cabría esperar por los conocimientos que poseen y los factores ambientales; que garantizan que cada alumno alcance el máximo nivel posible, según sus posibilidades; que aumentan todos los aspectos relativos al conocimiento y desarrollo del alumno; y que sigan mejorando año tras año.

La formación del profesorado para la diversidad será útil para desarrollar una educación de mayor calidad para todos si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de la cultura profesional docente (reconstrucción de sus procesos de identidad y desarrollo profesional), en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos. No se trata pues de una formación individual para el desarrollo profesional aislado, sino más bien de una capacitación personal para participar de una actividad docente que permita el desarrollo profesional del profesorado y la mejora del centro.

En este sentido, la formación deberá ir orientada a la creación de un profesional que reflexiona sobre su práctica, en el seno de una organización educativa; que colabora activamente para mejorar su competencia y la del centro; y que actúa como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión (Arnaiz, 2003).

Estos criterios generales de fundamentación de la formación para la educación inclusiva pueden ser concretados con los aportados por Echeita (2006), y que podrían sintetizarse en:

- Pedagogía de la complejidad: los problemas educativos tienen una dimensión múltiple (psicológica, social, moral); una resolución incierta y están sometidos a conflictos de valores, imprevisibles y simultáneos.
- Perspectivas constructivistas: el aprendizaje de los alumnos en situación de vulnerabilidad no es cualitativamente distinto al de los demás. Las aportaciones de la concepción constructivista, como el triangulo interactivo, la construcción del conocimiento o los mecanismos de influencia educativa, son instrumentos útiles.
- Desarrollo integrado: el desarrollo del alumnado debe basarse en aportaciones como las inteligencias múltiples, especialmente la interpersonal e intrapersonal, así como el sentimiento de competencia, construido sobre la autoestima y los patrones atribucionales ajustados.
- Enseñanza adaptativa: la gestión inclusiva del aula requiere la definición de objetivos básicos para todos, con distinto nivel de consecución, y la diversificación de actividades y grados de ayudas.
- Adaptaciones curriculares: la toma de decisiones de cambios en la acción educativa debe promover la participación de los implicados y basarse en una evaluación psicopedagógica contextual, intentando ser lo menos restrictiva posible y valorándose periódicamente.
- Red de apoyos y colaboraciones: las aulas y los centros deben promover las ayudas y el trabajo cooperativo entre alumnos, profesores, familias y comunidad.
- Escuelas como centros de la mejora: el proceso de avance de las escuelas debe de ser planificado, llevado a la práctica a través de acciones que puedan ser evaluadas y replanteadas en ciclos de mejora.
- Diversidad como fuente de enriquecimiento y de estímulo para la innovación: es necesario adoptar una actitud que permita ver la diversidad como un mecanismo que, generando incertidumbre y desafío, crea condiciones para la excelencia.

Finalmente, es necesario constatar que algunos estudios (Hsien, 2007) muestran que las actitudes del profesorado -tanto de la educación ordinaria como de la educación especial- respecto a la inclusión son en general positivas y que dependen, ante todo, de la formación recibida en el manejo de las diferencias (en especial de los alumnos con discapacidades), así como del sentimiento de competencia profesional. Es pues imprescindible capacitar al profesorado. Si el profesorado se siente poco capacitado tenderá a desarrollar expectativas negativas hacia sus alumnos, lo que conllevará menos oportunidades de interacción y menos atención; cosa que acabará comportando fracaso y confirmación de la expectativa (Marchesi, 2001).

La formación inicial del profesorado para la inclusión: elementos esenciales

Progresar hacia una escuela más inclusiva conlleva un nuevo rol docente. El profesor tutor es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad, con el aula como espacio por excelencia donde el alumnado encuentra respuesta educativa a su manera de ser y aprender. Tal como sugiere Parrilla (2003), es necesario forjar una nueva identidad docente: competente pedagógicamente, capaz de investigar y reflexionar sobre la práctica con otros profesores y consciente de las facetas sociales y morales de su profesión. De este planteamiento se derivan algunos elementos esenciales, para la formación inicial del profesorado:

- 1) Aceptación de todo el alumnado como propio. Los alumnos y alumnas del grupo clase son responsabilidad del profesor tutor, independientemente de las características personales que tengan. En algunos casos, la tutoría puede ser compartida con otros profesores de apoyo, pero ello no debe significar la derivación ni el desentendimiento por parte del profesor tutor del aprendizaje o desarrollo de ese alumno.
- 2) Aula y centro ordinario como espacio preferente de atención. Los alumnos deben hallar la atención a sus necesidades educativas en entornos lo más normalizados posibles, con los apoyos necesarios. La escolarización en centros de educación especial debe reservarse exclusivamente para aquellos alumnos para los cuales los centros ordinarios ya han agotado toda su capacidad de atención.
- 3) Conocimiento sobre las diferencias de los alumnos. El profesorado debe conocer –para poder colaborar con los profesionales que las llevan a cabo- las formas de evaluación de las situaciones de singularidad del alumnado (derivadas de discapacidad o de factores sociales), así como las formas de atención y participación para el aprendizaje.
- 4) Estrategias para la inclusión. Para facilitar la atención a la diversidad es necesario el dominio de decisiones curriculares y metodologías que faciliten el mayor grado de participación y aprendizaje de todos. En este sentido es necesario planificar para todos (programación multinivel, diseño universal...); diversificar las actividades para el mismo objetivo y ajustar el grado y tipo de ayudas; así como evaluar los distintos grados de consecución de un mismo objetivo.
- 5) Apoyos para la inclusión. Es imprescindible aprender a emplear la capacidad de los alumnos para ofrecerse ayudas mutuas para el aprendizaje (tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo); la colaboración permanente con otros profesores (buscando formas de docencia compartida y de reflexión sobre la práctica observada, como mecanismo de mejora docente); y la participación de la comunidad, especialmente las familias.
- 6) Colaboración con los profesionales de apoyo. El profesor tutor debe conocer los procedimientos de actuación de los profesionales de apoyo, para poder participar activamente en la identificación de singularidades; y la elaboración de planes personalizados, con su puesta en práctica, seguimiento y valoración. Esta colaboración fomentará la disposición de

apoyos dentro del aula ordinaria de forma preferente y permitirá ofrecer el apoyo singular dentro del aula de referencia, siempre que sea posible.

- 7) Investigación-acción para transformar. Entendiendo la inclusión como un proceso de mejora docente y de centro para capacitarse en atender las necesidades del alumnado, los profesores actuarán como investigadores de su práctica, reflexionando entre ellos y buscando formas de desarrollo profesional. En este sentido parece esencial dar voz al alumnado, especialmente del que se encuentra en situación de vulnerabilidad, indagando qué piensa y cómo se siente.

Un buen ejemplo de concreción de contenidos para la formación del profesorado, lo constituye el Diplomado en Inclusión Educativa. “Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad”, desarrollado por la Organización de Estados Iberoamericanos y la Universidad Central de Chile, que incluimos en el cuadro siguiente.

Cuadro 1. Contenidos módulos obligatorios del Diplomado en Inclusión Educativa (OEI, 2011).

<p>I. Inclusión educativa y atención a la diversidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Inclusión educativa y social en el marco Internacional: enfoque, políticas y perspectivas. - El derecho a la educación; Calidad y equidad de la Educación. - Las diferencias en la educación escolar: manifestaciones, problemas y desafíos que supone la diversidad en las aulas. - La respuesta educativa a grupos vulnerables: Minorías étnicas; Discapacidad; Migrantes; Género; Deprivación socio cultural. - Necesidades Educativas Especiales y barreras al acceso, al aprendizaje y la participación.
<p>II. Escuelas inclusivas: Gestión para el cambio y la mejora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Factores que condicionan los procesos de inclusión: cultura, políticas y prácticas educativas en el centro educativo. - Escuelas Inclusivas / Escuelas Eficaces. - Características y gestión del cambio para la inclusión. - La evaluación institucional como punto de partida para los procesos de mejoramiento educativo. - El proceso de planificación, implementación y evaluación de planes de mejora.
<p>III. Desarrollo curricular y prácticas para la diversidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Currículum inclusivo: Relevancia y pertinencia; Flexibilidad, adaptación y diversificación curricular. - Planificación de escuela para responder a la diversidad. - Planificación diversificada: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. - Evaluación de aprendizaje y la enseñanza. - Calificación curricular como medida de atención a la diversidad.

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

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

Aunque planteado como una formación permanente para profesorado, tanto de educación común como especial, estos contenidos pueden constituir un buen elemento de referencia de lo que debería incluir la formación inicial del profesorado.

El rol del profesorado de apoyo. Algunos contenidos de formación

Uno de los componentes clave en la apuesta por una educación inclusiva tiene que ver con las funciones que se atribuyen y desempeñan los profesores que tienen como misión principal velar por la educación de los alumnos con necesidades especiales, es decir el profesorado de apoyo de los centros.

Aunque en cada país se han tomado decisiones distintas en el grado del desarrollo de los estándares de competencias profesionales de estos profesores, es posible encontrar en las prácticas algunos aspectos comunes. Fundamentalmente, estas funciones se dirigen al alumnado con necesidades de apoyo y en la actualidad tienen que ver con la colaboración con el tutor; la elaboración de materiales específicos que faciliten el aprendizaje del alumnado, la participación en el aula y el centro, la elaboración de adaptaciones curriculares, el desarrollo de actividades apropiadas y la tutoría de los alumnos.

Debe tenerse presente que las funciones del profesorado de apoyo han ido variando a lo largo de los años de acuerdo con los modelos conceptuales vigentes, la legislación y la realidad social y educativa. En efecto, en el ámbito europeo, por ejemplo, en los años 60 y 70 prevalecía un modelo centrado en el déficit, en la clasificación y en la consiguiente especificidad de los tratamientos; en consecuencia, las funciones de este profesorado se orientaban fundamentalmente a la especialización de acuerdo con las distintas discapacidades, a la elaboración e implementación de materiales cada vez más sofisticados y específicos, y su labor se circunscribía a clases y, sobre todo, centros de educación especial diferenciados.

A finales de los 70 y durante los 80 empiezan a producirse cambios importantes en la concepción y en las prácticas que habrán de cristalizar en la década posterior. Diversos son los ingredientes de este cambio que no pueden ser abordados en profundidad en este artículo; de todas maneras, y a modo de reflejo de una corriente de opinión que progresivamente se va extendiendo entre los profesionales e investigadores y que alimenta el cambio, debemos referirnos al trabajo de Dunn (1968), en el que cuestiona abiertamente las prácticas habituales en el campo de la educación

especial y la segregación del alumnado en aulas o centros diferenciados. Debemos añadir que, sin duda, esta opinión se ve reforzada por el impacto del principio de normalización; la ley italiana de 1971, que promueve el cierre de los centros de educación especial; y el Warnock Report (1978), que introduce el concepto de necesidades educativas especiales y por primera vez proclama que debe rechazarse la categorización de los alumnos con necesidades especiales en base al déficit.

Las consecuencias, tanto en el ámbito de la legislación como en el de las prácticas, no tardaron en mostrarse. En España, por ejemplo, la LISMI (1982), los llamados decretos de integración y finalmente la LOGSE significaron el refrendo definitivo de los nuevos planteamientos. A nivel internacional, debe citarse como uno de los hitos más importantes la aprobación de la Declaración de Salamanca por parte de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), que afirma que los centros ordinarios con una orientación inclusiva “representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos” (pág. IX). Poco a poco, el rol del profesorado de apoyo ha ido evolucionando y adoptando funciones más coherentes con una concepción ecológica del desarrollo que pone el acento en los contextos y en las oportunidades que estos brindan; con una concepción multidimensional de la discapacidad que pone énfasis en el papel decisivo de los apoyos, y con una progresiva aceptación de una escuela abierta a la diversidad social, cultural, lingüística y de capacidades.

Progresivamente el profesorado de apoyo ha visto la necesidad de ensayar nuevas formas de interactuar con los alumnos y con el resto de profesorado, toda vez que a menudo los alumnos se hallaban compartiendo buena parte de su tiempo con sus compañeros en las aulas ordinarias. En consecuencia sus funciones se han venido articulando alrededor de tres grandes ejes: la institución; el aula; y el propio alumno. En efecto, se asume que muy a menudo los aspectos que afectan al funcionamiento de la institución (las políticas y la cultura del centro) tienen un impacto directo en la organización del aula y en el progreso del alumno, por lo que resulta de vital importancia poder intervenir en su definición y, en su caso, revisión; asimismo, parte de la dedicación del profesor de apoyo tiene como objetivo el aula como contexto próximo de desarrollo, en el que se crean las experiencias y oportunidades, colaborando y potenciando la labor del profesor tutor; finalmente, sus funciones se dirigen al propio alumno con dificultades en su desarrollo, prestando el apoyo necesario.

Con todo, justo es reconocer que sin desmerecer los esfuerzos que el profesorado de apoyo ha ido realizando, sus funciones en el marco de una escuela inclusiva están todavía construyéndose y son motivo de debate entre los profesionales e investigadores. Es más, a menudo sucede que junto con las funciones acabadas de mencionar no es difícil hallar prácticas más propias de modelos anteriores, centradas en el déficit, en el énfasis en el papel del especialista y en el tratamiento.

De todas maneras, en los últimos años la investigación ha ido aportando algunos resultados que pueden ayudar al profesorado en ejercicio a identificar la dirección en la que conviene avanzar, tanto personal como colectivamente. En este sentido nos parece oportuno referirnos al trabajo de Hoover y Patton, (2008) en el que nos brindan, a partir de la experiencia en los centros y de otras investigaciones afines, una propuesta fundamentada, completa y sugerente que a continuación resumimos.

Estos autores identifican cinco roles en el desempeño del profesorado de apoyo. En primer lugar, tomar decisiones en base a los datos; ponen de relieve la necesidad de que las decisiones que se adopten en relación a las propuestas curriculares y los apoyos que se facilitan a los alumnos se fundamenten en observaciones y datos que permitan monitorear el progreso. Demasiado a menudo la respuesta educativa ante un problema de conducta o de aprendizaje obedece a supuestos ideológicos, inercias o simplemente a ensayo y error. Es importante desarrollar capacidades relacionadas con la observación en contextos naturales y recogida de datos, tanto relacionados con situaciones de aprendizaje como a la interacción social y emocional.

En segundo lugar, llevar a cabo intervenciones basadas en la evidencia. Cada vez parece más necesario que las prácticas que se adopten en el ámbito de las dificultades de aprendizaje y de conducta se basen en evidencias; es más, en algunos países se incluye este requerimiento en la normativa. Con independencia de que en nuestro contexto no exista todavía una amplia tradición en este sentido, parece fuera de duda la importancia, por un lado, de explorar en la investigación disponible las posibles alternativas que se revelan con mayores probabilidades de éxito ante un problema determinado y, por otro, la necesidad de documentar las buenas prácticas con objeto de que otros profesionales puedan beneficiarse de los hallazgos, del camino seguido, de las dificultades y éxitos, alimentando así el necesario debate.

En tercer lugar, diversificar la enseñanza. Sin duda esta es una de las funciones con la que el profesorado de apoyo se siente tradicionalmente más identificado; la respuesta educativa a las distintas necesidades del alumnado, asociadas o no a una discapacidad, muy a menudo requiere poner en marcha distintas estrategias dirigidas a adaptar o modificar la propuesta curricular, tanto en los objetivos, como en la organización de espacios y tiempos o disposición de los recursos en el contexto del aula y del centro. Téngase presente que a pesar de que esta función no es nueva entre el profesorado de apoyo, sí lo es la filosofía o concepción que subyace: antes de las acciones dirigidas específicamente a un alumno o grupo, debe asegurarse la calidad de la propuesta que se dirige con carácter general al conjunto del aula en términos de la riqueza y diversidad de experiencias y oportunidades que se ofrecen; así como también el tener presente que los problemas del alumnado no se explican únicamente por sus condiciones particulares, sino por variables más contextuales que incluyen la relación con el profesor, la metodología, los apoyos disponibles, etc.

En cuarto lugar, proveer apoyos en el ámbito socioemocional y de conducta. Una de las fuentes más importantes de preocupación, cuando no de ansiedad, del profesorado sobre todo en educación secundaria tiene que ver con la relación social de los alumnos (con el profesorado y con sus compañeros) y con los problemas de conducta. Ni la sanción ni la expulsión del aula se revelan como soluciones con futuro; ni tampoco las buenas palabras. Los profesores de apoyo tienen aquí un reto y una ocasión para ganarse prestigio, por lo que deben desarrollar las habilidades necesarias para evaluar la situación, asesorar convenientemente y dar apoyo al tutor, acompañándolo y haciéndole vivir equilibradamente las situaciones de conflicto. De nuevo es importante recordar la necesidad de recurrir a prácticas basadas en la evidencia; sin duda es un tema muy complejo, que en ocasiones puede requerir el concurso de profesionales del ámbito de la salud, pero ante el que el profesorado de apoyo tiene una importante oportunidad para su desarrollo profesional.

Finalmente, en quinto lugar, colaborar con el profesorado. Se trata también de una de las funciones que habitualmente han llevado a cabo los profesores de apoyo y que se concreta en cada caso de forma distinta según las necesidades y posibilidades. La atención al alumnado con necesidades especiales plantea a menudo respuestas que van más allá de lo que es habitual en el aula y que requieren el concurso de un profesor que disponga de determinados conocimientos y competencias; asimismo el acompañamiento del tutor ante las dificultades de una parte del alumnado, que facilite una lectura más sosegada y positiva de la situación, constituye también un aspecto importante de la colaboración.

Una vez presentadas las funciones del profesorado de apoyo que nos proponen Hoover y Patton (2008) y que a nuestro modo de ver pueden enriquecer y estimular el debate, cabe preguntarnos por cuáles serían los contenidos de formación y/o actualización de los profesionales en ejercicio que permitirían mejorar las competencias en relación al ejercicio de estas funciones en parte nuevas y en parte reformuladas en un nuevo escenario como es el de la escuela inclusiva.

Con esta finalidad hemos elaborado el cuadro 2 en el que de acuerdo con cada función se priorizan algunos contenidos de formación con objeto de que puedan ser valorados y contrastados por los profesionales y, en consecuencia, adoptados como elementos que puedan inspirar los objetivos en los planes de desarrollo personal y de equipo.

Cuadro 2. Las funciones del profesor de apoyo (Hoover y Patton, 2008)

Rol	Competencias
1. Tomar decisiones en base a los datos	-Evaluación funcional -Evaluación en base al currículum -Estrategias de monitorización -Análisis de datos
2. Desarrollar intervenciones basadas en la evidencia	-Conocimiento de los aspectos centrales del currículum -Dominio de los procedimientos propios de la investigación-acción -Estrategias instruccionales eficaces
3. Diversificar la enseñanza	-Adaptación y modificación del currículum -Estrategias diferenciadas -Saber gestionar las diferencias culturales -Modelo de enseñanza entre iguales -Trabajo colaborativo entre el profesorado
4. Proveer apoyos en el ámbito socioemocional y del comportamiento	-Gestión del aula -Gestión de los problemas de conducta -Conocimiento del desarrollo social y emocional
5. Colaborar con el profesorado	-Habilidades para la comunicación -Habilidades de acompañamiento (<i>coaching</i>) -Liderazgo -Trabajo con las familias -Relación con la comunidad

Una vez más, es necesario recordar que el desarrollo de estos contenidos formativos del profesorado de apoyo, que implican un nuevo rol de este profesional, deben ir en paralelo a los

del profesorado general, puesto que, como hemos sostenido se complementan. Para impulsar este cambio es imprescindible no sólo centrarse en la formación inicial del profesorado, regular o de apoyo, sino abordar la formación permanente de los profesionales en servicio, que es lo que nos proponemos en el siguiente apartado.

La formación permanente del profesorado para la inclusión

En este último apartado nos proponemos señalar algunos instrumentos que nos parecen especialmente sugerentes para ayudar a los procesos de formación del profesorado en activo, a partir de la reflexión colaborativa sobre la práctica y de la utilización de ciclos de mejora. Lo estructuraremos en tres niveles de actuación: entre profesores de un mismo centro; en relación al centro educativo; y, por último, en zonas o regiones.

La colaboración entre profesores puede tener distintos grados, llegando a su más rica expresión a través de lo que se conoce como docencia compartida. Disponemos de numerosos argumentos sobre las ventajas de la docencia compartida, tanto para el alumnado como para el profesorado (Lorenz, 1998). Así por ejemplo, se ayuda a los alumnos a que puedan trabajar con las demandas reales de la clase, en cualquier área, estando la ayuda a disposición de todo el alumnado, tanto para los que la necesitan constantemente como para los que la necesitan de forma ocasional. También es importante resaltar que los alumnos con más necesidad de ayuda no quedan etiquetados por el hecho de tener que salir fuera y pueden seguir manteniendo como referente el profesor de aula. El trabajo colaborativo entre profesores es en sí mismo una estrategia para la educación inclusiva (Huguet, 2009) y por ello es incorporada en los planes innovadores de formación inicial para la inclusión (Wang y Fitch, 2010).

Además de aportar una mejora en relación a la gestión del aula en general, y de la disciplina en concreto, la docencia compartida puede ser un mecanismo de aprendizaje entre iguales (en este caso, entendidos como maestros), ya que permite compartir y elaborar nuevos materiales, así como metodologías de trabajo, ofreciéndose apoyo mutuo frente a las novedades o dificultades; y ayuda al centro a establecer líneas de interdisciplinariedad, dado que el paso de un profesorado de apoyo por diferentes grupos facilita la aportación de sugerencias entre áreas. Para que el diálogo entre profesores sobre la reflexión de la práctica ofrezca oportunidades de aprendizaje colegiado para el cambio, es necesario que habilitar tiempos de coordinación y una reflexión conjunta guiada (Duran y Miquel, 2004).

Respecto a las iniciativas de formación permanente a nivel de centro, es bien sabido que el proceso de avance hacia la escuela inclusiva constituye, sobre todo, un proceso de aprendizaje que las comunidades educativas deben emprender. Un proceso complejo y singular, porque los centros –como el alumnado– también son diversos. Pero ello no significa que el cambio deba hacerlo la escuela en solitario. Existen ayudas que, utilizadas de forma flexible y adaptada, promoverán dicho proceso. Una de ellas es el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002). Planteado como un material de apoyo al viaje hacia la inclusión, el *Index* parte de los conocimientos previos y los intereses de la comunidad educativa particular e implica en el cambio al conjunto de sus componentes (profesorado, alumnado y familias), lo que le confiere un carácter especialmente sugerente.

El *Index for Inclusion*, nacido de una experiencia inglesa, tuvo su primera edición en el 2000 y fue distribuido por el gobierno a todos los centros escolares. En el 2002 apareció una segunda edición mejorada a partir de su uso extensivo, no sólo en Inglaterra (Booth, 2009), sino en una gran variedad de países (Farrell y Ainscow, 2002).

El conjunto de materiales que constituyen el *Index for Inclusion* se estructura en tres apartados. En el primero se caracteriza el enfoque adoptado para el desarrollo inclusivo de los centros, con el propósito de crear un nuevo lenguaje que permita entender y transformar la realidad educativa. En el segundo apartado, se describen las cinco fases del proceso del *Index*: inicio, análisis del centro, elaboración de un plan de mejora, implementación de mejoras y evaluación del proceso. Se define aquí el papel del grupo coordinador, del “amigo crítico” o asesor externo y la participación de la comunidad educativa.

En el tercer apartado se presentan las tres grandes dimensiones que guiarán el proceso de auto-evaluación: crear culturas, elaborar políticas y desarrollar prácticas inclusivas. Cada dimensión se divide en dos secciones y cada una de ellas da pie a un total de 44 indicadores. Cada indicador, finalmente, se compone de una decena de preguntas que invitan a la reflexión y que proponen direcciones de cambio.

Las experiencias revisadas demuestran que los materiales, que están disponibles en español¹², resultan verdaderamente útiles si las comunidades se saben dotar de tiempos para su desarrollo, si el equipo directivo lidera el proceso, si se cuenta con el apoyo de un asesoramiento externo y si se utiliza la autonomía de centro para concretar planes de mejora.

Finalmente, el proceso hacia la inclusión, y en concreto la formación del profesorado, puede apoyarse en actuaciones por zonas o regiones. Ejemplos de ello, podrían ser la formación específica en apoyos (para profesorado de apoyo y centros con alumnos con singularidades). La incorporación en los centros ordinarios de alumnado, que hasta ahora estaba escolarizado en establecimientos especiales, permite la posibilidad de formar el profesorado de distintas escuelas, pero de un ámbito geográfico próximo, con el fin además que compartan posteriormente sus experiencias y recursos.

El trabajo colaborativo en redes de centros, incorporando centros de educación especial si los hay, permite que las escuelas puedan compartir retos, experiencias y recursos necesarios para el avance hacia la inclusión. El trabajo en red (Fernández, 2007) se muestra como un buen mecanismo de innovación y aprendizaje entre escuelas y puede desencadenar recursos muy potentes para la educación inclusiva (Muijs, 2011).

Otra forma de aprendizaje entre escuelas, con alcance geográfico más amplio, lo pueden constituir las iniciativas de distintos países con el fin de (re)conocer y valorar buenas prácticas de educación inclusiva. La Guía publicada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2009) puede

12 Puede descargarse una versión digital en la web de *Enabling Education Network* (<http://www.eenet.org.uk/resources>)

facilitar esta tarea. Dicho material pretende ayudar a los centros a que autoevalúen los elementos claves de su respuesta educativa y animarles a relatar sus propias experiencias de cambio y de progreso hacia la inclusión.

La Guía parte de la idea que la buena práctica inclusiva es una actuación situada en la realidad de un centro que se orienta, con el máximo compromiso de la comunidad, a promover la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, especialmente de aquellos más vulnerables (Echeita, 2009). Por ello, en primer lugar, se propone a los centros que analicen sus condiciones de partida. A continuación, y organizado en cinco bloques (concepciones y cultura, actuaciones y prácticas, inclusión como proceso de innovación y mejora y apoyos a la inclusión), se presentan una serie de principios –con descripción e indicadores– susceptibles (aunque no necesariamente todos) de ser evaluados cuantitativamente, para obtener una puntuación global orientativa. El último apartado incluye un espacio de síntesis y valoración cualitativa.

A modo de conclusión

Tal como hemos sostenido, la educación inclusiva se plantea como uno de los mayores retos que tiene ante sí la comunidad internacional y que requiere, en tanto que elemento que impregna todos los componentes del sistema educativo, de la toma de decisiones políticas y sociales que haga posible “cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con un planteamiento común que incluya a todos los niños del grupo de edad correspondiente y con la convicción de que es responsabilidad del sistema general educar a todos los niños” (UNESCO, 2005, 13). No se trata, como se ha comentado, de entender la inclusión como un estado (un maestro, o una aula o un centro es inclusivo o no lo es), sino de entenderla como un proceso de cambio, basado en la identificación y minimización de las barreras a la participación. Nunca se llegará a la inclusión total, porque siempre aparecerán tendencias a excluir a los diferentes. Pero sí es necesario entenderla como un objetivo irrenunciable al que avanzar, si queremos una educación de calidad.

En ese proceso, progresar hacia una escuela más inclusiva supone (Ainscow y Miles, 2008): aumentar la participación de los estudiantes en los currículos, cultura y comunidades de las escuelas locales (y disminuir su exclusión); reestructurar las culturas, políticas y prácticas en las escuelas, con objeto de que respondan a la diversidad de los estudiantes de su localidad; asegurar la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes vulnerables a las presiones marginadoras, no sólo de los catalogados con necesidades especiales. En suma, la educación inclusiva en estos momentos puede ser vista como un proceso de mejora del sistema educativo para atender en todas las escuelas a todos los alumnos.

En consecuencia, el papel del profesorado –tanto de aula como de apoyo– se ve fuertemente modificado, por lo que la formación para ese nuevo rol es imprescindible, además de condición necesaria a una predisposición positiva ante el reto de la diversidad. Ahora bien, hemos visto que tanto la formación inicial, como la formación del profesorado en servicio, debe enfatizar la idea de que la respuesta a la diversidad educativa del alumnado es una tarea colectiva que requiere aprender a movilizar las ayudas pedagógicas que ofrecen los propios alumnos, el trabajo

en colaboración con otros profesores y profesionales, y los apoyos que vienen de las familias y la comunidad. En este sentido, entendemos –tal como sostiene Rouse (2010)- que la formación para la inclusión tiene ante todo como metas ayudar al profesorado a aceptar la responsabilidad del aprendizaje de todos los alumnos, sabiendo dónde buscar ayuda cuando es necesaria; y ayudar al profesorado a ver las dificultades de aprendizaje de los alumnos como oportunidades para mejorar la práctica educativa.

La actuación del profesorado para hacer posible la educación inclusiva requiere, siguiendo a Hopkins y Stern (1996), compromiso (voluntad de ayudar a todos los alumnos), afecto (entusiasmo y cariño hacia los alumnos), conocimiento de la didáctica de la materia enseñada (hacerla accesible para todos), múltiples modelos de enseñanza (flexibilidad y habilidad para resolver lo imprevisto), reflexión sobre la práctica y trabajo en equipo que promueva el aprendizaje entre los colegas.

La formación para esas actuaciones subraya el carácter de desarrollo profesional en contextos situados, por encima de las formas tradicionales de formación individual del profesorado. Se trata, en definitiva, de formar profesorado para trabajar colaborativamente en la mejora de los centros educativos para que sean capaces de permitir la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M. y César, M. (2006). Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 231-238.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva. *Perspectivas*, 38, 1, 15-44.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T. (2009). Els uso del Index for Inclusion en Inglaterra. En C. Giné, D. Duran, J. Font y E. Miquel (coords). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Dunn, L.M. (1968). Special Education for the mildly retarded. Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Duran, D. y Miquel, E. (2004). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 73-76.
- Echeita, G. (2009). Escuelas inclusivas. Escuelas en movimiento. En I. Macarulla y M. Sáiz (eds), *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Farrell, P. y Ainscow, M. (2002): *Making Special Education Inclusive*. Londres: David Fulton Publishers.
- Escudero, J. M. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to

- teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 2, 109-120.
- Fernández, M. (2007). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 26-30.
- Hoover, J.J.; Patton, J.R. (2008). The Role of Special Educators in a Multitiered Instructional System. *Intervention in School and Clinic*, 43, 195-202.
- Hsien, M. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion – In Support of a Unified Teacher Preparation Program, *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.
- Hopkins, D.; Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International Perspectives and Policy Implications. *Teaching and Teacher Education*, 12, 5, 501-517.
- Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En C. Giné, D. Duran, J. Font y E. Miquel (coords). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos - LISMI (BOE de 30 de abril de 1982).
- Lorenz, S. (1998). *Effective in-class support. The management of support staff in mainstream and special schools*. Londres: David Fulton.
- Marchesi, A. (2001). La práctica de las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- Muijs, D.; Ainscow, M.; Chapman, C. y West, M. (2011). *Collaboration and Networking in Education*. Londres: Springer.
- NACIONES UNIDAS, *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (NNUU 2006)*, Web Oficial de Naciones Unidas, 2006 (consultado 8/02/2011) <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- Organización de Estados Iberoamericanos, Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas (OEI, 2010), Web Oficial de OEI en Chile (consultado 8/02/2011). <http://www.oei.cl/ANEXO2.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos, Diplomado en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva (OEI, U. Central de Chile, 2011). Web oficial de OEI (consultado 8/2/2011). <http://www.oei.es/cursoinclusiva.php>
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.
- Rouse, M. (2010). Reforming initial teacher education. En C. Forlin (Ed.). *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Londres: Routledge,
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Tedesco, J.C. (2007). Internacionalización y Calidad Educativa. En *Libertad, Calidad y Equidad en los Sistemas Educativos (Buenas Prácticas Internacionales)*. IV Encuentro sobre Educación en el Escorial (UCM). Madrid: Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

- Wang, M. y Fitch, P. (2010). Preparing pre-service teachers for effective co-teaching in inclusive classrooms. En C. Forlin (Ed.). *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Londres: Routledge,
- Warnock, M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.

¿Dónde y cuándo proporcionar apoyos pedagógicos para facilitar los procesos de inclusión?

Where and when to provide teaching aids to facilitate the process of inclusion?

Constanza San Martín Ulloa

Resumen

Este trabajo es parte de una investigación más amplia referida a las concepciones del profesor sobre inclusión educativa. Se sustenta en dos ideas centrales: entender las concepciones del profesor como elementos que pueden favorecer u obstaculizar los procesos de inclusión educativa, y asumir la naturaleza dilemática de estos procesos. Con el propósito de conocer y analizar las concepciones de futuros y actuales docentes acerca de los tiempos y espacios en los cuales proporcionar respuestas educativas a los alumnos que presentan discapacidad intelectual, se realizó un estudio de corte cualitativo mediante grupos focales. Los resultados confirman la presencia de tres tipos de teorías o perspectivas. El estudio acentúa la importancia de la formación profesional como facilitador de la inclusión educativa.

Palabras clave: concepciones del profesor, inclusión educativa, organización de los apoyos pedagógicos, dilemas, discapacidad intelectual.

Abstract

The present work is part of a wider investigation about teachers' conceptions on inclusive education. It is supported by two main ideas: understand teachers' conceptions as elements to favour or hinder inclusive education processes and accept the dilemmatic nature of those processes. A qualitative study was conducted based on focus groups with the purpose of knowing and analyzing current and future educators' conceptions about time and space to provide an educational answer for students with intellectual disability. Results confirm the existence of three theories or perspectives. The study emphasizes the importance of professional training as leverage for inclusive education.

Key words: Teachers' conceptions, educational inclusion, organization of pedagogical supports, dilemmas, intellectual disability.

Introducción

La construcción de una sociedad desarrollada y democrática exige necesariamente, entre otros aspectos, contar con un sistema educativo de calidad para todos sus miembros, que permita una participación activa como ciudadanos. Esto implica dar respuestas eficaces y coherentes a una población que, como elemento común, comparte el hecho de ser diversa.

Internacionalmente se han impulsado distintas iniciativas, acuerdos y propuestas que posibiliten una educación inclusiva (OEA, 2006; ONU, 1948, 1993; UNESCO, 1990, 1994, 2000). Sin embargo, los sistemas educativos al estar inmersos en un contexto social complejo, continuamente se ven enfrentados al desafío de la calidad educativa y por tanto, a los retos, contradicciones y dilemas que supone el logro de una educación inclusiva.

Los procesos de inclusión abarcan una serie de ámbitos dilemáticos referidos a la evaluación de los aprendizajes, rol de la familia y de los distintos profesionales, gestión curricular, tiempos y espacios donde se proporcionan los apoyos, entre otros. En este contexto y sobre la base de que el pensamiento influye en la acción (Bandura, 1987), cabe preguntarnos de qué modo las concepciones del profesor pueden estar configurándose en facilitadores o en barreras para el logro de estos desafíos (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Esto, con el propósito de contribuir en la comprensión de las prácticas pedagógicas e identificar elementos que permitan orientar la formación inicial y permanente del profesorado.

En el ámbito de la psicología de la educación, el estudio de las concepciones y teorías implícitas del profesorado ha cobrado un creciente interés, debido a su posible influencia en las prácticas educativas (Jiménez y García, 2006; Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín, 2006; Pozo, 2008; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). De este modo, han sido descritas como un elemento clave en la generación de cambios y mejoras de los sistemas educativos (Fullan, 2002). Sin embargo, la investigación de las concepciones sobre los procesos de inclusión educativa es escasa. Para abordar estas temáticas, los estudios han centrado fundamentalmente su interés en las actitudes del profesor hacia las personas que presentan discapacidad y sus procesos de integración e inclusión educativa (véase por ejemplo, Avramidis & Norwich, 2002; Bausela, 2008).

Asumir el derecho a la igualdad de oportunidades educativas implica una serie de desafíos, entre los que se ha destacado el logro de “un cambio en las concepciones, actitudes y prácticas de los profesores y de los formadores de docentes, para avanzar hacia una Educación Inclusiva que dé respuesta a la diversidad” (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004, p.69).

En el presente trabajo, centramos nuestra atención en el acceso y descripción de las concepciones que se poseen respecto a los dilemas que supone la organización de los apoyos pedagógico, específicamente en lo referido al tiempo y espacio. Las concepciones que se mantengan respecto a dónde y cuándo proporcionar dichos apoyos, influirán en las decisiones organizativas de los centros educativos, así como en las acciones pedagógicas. El estudio se focaliza en los procesos de inclusión de alumnos que presentan discapacidad intelectual en la enseñanza general básica obligatoria en el contexto chileno.

Concepciones y teorías implícitas del profesor

El estudio del pensamiento del profesor, ha sido abordado en el transcurso de los años desde distintos enfoques teóricos. Hemos optado por el de las teorías implícitas, entendidas como marcos interpretativos inconscientes de carácter organizado (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría et al., 2006; Rodrigo, 1993), que se construyen de manera individual por medio de procesos de aprendizaje implícito (educación informal), a partir de experiencias adquiridas en entornos socio-culturales (Pozo, 2009; Pozo et al., 2006; Rodrigo et al., 1993).

Las concepciones del profesor, organizadas como teorías, permiten interpretar diversos sucesos, elaborar inferencias prácticas y planificar distintas acciones (Pozo, 2008, 2009; Rodrigo et al., 1993). El acceso a estas teorías hace posible explicar el sentido que los profesores otorgan a la enseñanza y el aprendizaje (Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006) y, por tanto, también a los procesos de integración e inclusión educativa.

Naturaleza dilemática de los procesos de inclusión

Existe una gran variedad de significados atribuidos al concepto de inclusión educativa (Echeita, 2006; Echeita y Sandoval, 2002; Moriña, 2004). Entre las diferentes maneras de entender este concepto, hemos adoptado las ideas de Ainscow, Booth y Dyson (2006), considerándola como un proceso de cambio mediante el cual se busca eliminar las distintas barreras que limitan la *presencia*, el *aprendizaje* y la *participación* de todo el alumnado en los centros escolares regulares.

Desde los planteamientos inclusivos se postula la diferencia o la diversidad como una oportunidad de aprendizaje para los centros escolares y para la sociedad en general (Moliner y Moliner, 2010; Moriña, 2004). No obstante, los acuerdos compartidos internacionalmente y las tendencias, tanto de Chile como de otros países, hacia la generación y búsqueda de respuestas educativas acordes con los principios de la inclusión, no están exentas de contradicciones, dificultades y paradojas (Echeita et al., 2009).

En este sentido, se ha señalado que persiste el denominado *dilema de la diferencia* (Dyson, 2001; Norwich, 2008). En el ámbito escolar este dilema se refiere a la necesidad de dar respuestas educativas de calidad a todos los alumnos y garantizar así el derecho a la educación en entornos comunes y, al mismo tiempo, proporcionar respuestas acordes a las necesidades individuales sin renunciar a los apoyos específicos que los estudiantes pueden requerir.

Como nos recuerda Narodowski (2008), desde los planteamientos de Comenius la pedagogía clásica se plantea una pregunta que sintetiza este dilema: *cómo enseñar todo a todos, asumiendo una heterogeneidad y un “todos” educable*.

En torno a estas disyuntivas Norwich (2008) ha identificado, entre otros, el *dilema del espacio*, el cual es posible formular del siguiente modo: ¿los alumnos que presentan n.e.e.¹³ asociadas

13 Necesidades educativas especiales

a discapacidad deberían ubicarse en aulas ordinarias o especiales?, ¿en centros regulares o de educación especial? Respecto de este interrogante, persisten posiciones encontradas que, esperando dar respuesta a la diferencia y a la diversidad de la mejor manera, pueden resultar contradictorias (Norwich, 2008).

Contexto, tiempo y espacio para la entrega de apoyos: del centro y aula especial al centro ordinario y aula regular

El concepto de apoyo puede tomar distintos significados y alcances, más si nos referimos al ámbito de las personas que presentan discapacidad intelectual, donde son asumidos de manera amplia para distintos aspectos del desarrollo personal. En este sentido, la American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010, p.4) entiende los apoyos como “recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual”. Refiriéndonos sólo al contexto escolar, por ser el tema que nos ocupa, Ainscow y Booth (2002:19) entienden los apoyos como “todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado”.

Las concepciones y teorías que se mantienen en relación a la entrega y organización de los apoyos para atender a la diversidad, teniendo en cuenta los momentos y el espacio físico donde proporcionarlos suponen un continuo de posibilidades asumidas desde distintas perspectivas. Estas van desde la ubicación en una escuela especial a tiempo completo, hasta una plena participación dentro del aula común, en cuyo contexto, se proporcionan los apoyos necesarios (Moriña, 2004; Norwich, 2008). De este modo, es posible identificar tres perspectivas diferentes:

Perspectiva Segregadora: a partir de concepciones *esencialistas* (Ainscow, 2001; Echeita y Sandoval, 2002), teorías cercanas a la *perspectiva individual* (Fulcher, 1989) y a un modelo médico/rehabilitador, se sostiene que la respuesta educativa debe ser responsabilidad de un profesor especialmente cualificado. Se asume que los apoyos deben ser otorgados en centros de educación especial o de forma individual en aulas especiales de los centros regulares. Esta segregación espacial y temporal, traducida de acuerdo con Thomas y Loxley (2001), en la exclusión de algunos niños de la escolaridad común, sería el resultado de las concepciones de algunos agentes educativos, a partir de las cuales, se postula que estos alumnos son incapaces de adaptarse al sistema de los centros regulares. Las decisiones sustentadas en estos planteamientos, limitan las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, puesto que se disminuyen las posibilidades de interacción social y de los beneficios ampliamente demostrados del aprendizaje cooperativo (Díaz-Aguado, 2003; Monereo y Durán, 2002).

Perspectiva Integradora: Una segunda postura, acorde con el modelo de integración, concibe la organización de los apoyos en aulas o grupos especiales dentro de la escuela regular y en ocasiones dentro del aula ordinaria. Si bien, se reconocen las diferencias individuales, se asume la creación de grupos especiales de aprendizaje que acerquen a los alumnos con necesidades educativas al nivel de los demás. Estudios desarrollados tanto en Chile como en el extranjero, han constatado que el espacio preferido para otorgar apoyos pedagógicos es el aula especial o de recursos (López, Echeita y Martín, 2009; CEAS-MINEDUC, 2003). Esto, durante los momentos

en que el grupo curso se encuentra en clases consideradas de mayor complejidad -generalmente de áreas instrumentales- siendo poco frecuente que el profesor de educación diferencial ingrese al aula común (CEAS-MINEDUC, 2003).

Perspectiva Inclusiva: Desde una concepción constructivista, coherente con la enseñanza adaptativa y el paradigma inclusivo, se asume que la atención de los alumnos que presentan discapacidad debe realizarse: dentro del aula regular, junto al grupo de referencia, durante toda la jornada escolar, mediante adaptaciones curriculares y un trabajo colaborativo entre docentes (Rodríguez Hernández, 2009; Stainback y Stainback, 1999). A partir de estos planteamientos, se fomenta la diversidad en el aula junto con la cooperación entre los alumnos, propiciando un aprendizaje “horizontal” mediado por la acción docente. De tal forma, se asume que el aula debe atender a todos los alumnos, integrando progresivamente a los que presentan mayores dificultades con aquellos que no las presentan (Pérez Echeverría, Pozo, Pecharromán, Cervi y Martínez, 2006). Las dificultades del aprendizaje se interpretan desde un modelo social, que se traduce en una *perspectiva curricular, interactiva y contextual* (Ainscow, 2001). De este modo, se cambia el foco de atención posicionado en los “problemas del alumno”, hacia la interacción que se realiza dentro del entorno escolar, alejándose de modelos clínicos de intervención, para pasar a modelos preventivos orientados a la generación de elementos que faciliten el aprendizaje de todos (Monereo y Solé, 1996).

Quienes defienden la puesta en práctica del paradigma inclusivo, utilizan el concepto de “inclusión total” (*full inclusion*) (Sapon-Shevin, 1996) como una de las características relevantes del proceso en dos sentidos. El primero, se refiere a la inclusión educativa para todos los alumnos, independientemente de sus características, en cuya línea Pujolás (2010) señala que la inclusión es incluso para aquellos que presentan discapacidades severas. Por otra parte, la inclusión total hace referencia a la participación, esto se traduce no sólo en la permanencia de los alumnos que presentan n.e.e. en centros de enseñanza regular, sino también en una real participación en todas las actividades de la institución al mismo tiempo que sus demás compañeros (Skrtic, 1991).

En torno a la inclusión total, Moriña (2004) ha indicado que se han generado diversas críticas, por considerar que con esto se descarta y rechaza la posibilidad del uso de tiempos y espacios separados en determinados momentos. Algunos profesionales han argumentado que de esta manera se estaría limitando y negando el derecho de los alumnos a recibir apoyos acordes con sus necesidades especiales. La autora señala que esto sería una interpretación extrema de la inclusión y afirma que:

El hecho de que se defienda la pertenencia y participación de todos los alumnos no significa que se niegue el derecho de una respuesta individualizada a las diferentes necesidades, en los casos que sea necesario. Se puede confiar en esta respuesta cuando la misma se lleva a cabo desde un marco escolar no segregador y cuando todas las estrategias ordinarias se han acotado (Moriña, 2004: 41).

Considerando que el posicionamiento en una u otra de las tres perspectivas descritas, puede influir en las decisiones y acciones que se emprendan respecto del proceso educativo de los alumnos que presentan discapacidad intelectual, desarrollamos un estudio de corte cualitativo mediante la técnica de grupos focales.

El proceso de investigación desarrollado se sustenta en dos premisas centrales: a) Entender las concepciones del profesor como un elemento clave en la comprensión y mejora de las prácticas pedagógicas, y por tanto, como un factor que puede favorecer u obstaculizar los procesos de inclusión; b) Asumir que los procesos de inclusión involucran dilemas y contradicciones en distintos ámbitos del contexto educativo y social.

Cabe mencionar que el trabajo que aquí presentamos forma parte de una investigación más amplia, cuyo propósito general ha sido conocer y analizar las concepciones de actuales y futuros profesores chilenos, sobre los procesos de inclusión de alumnos que presentan discapacidad intelectual en la enseñanza general básica. En esta oportunidad, exponemos los hallazgos en torno al dilema del tiempo y espacio, uno de los temas que generó controversia durante el desarrollo de los grupos de discusión.

De este modo, el objetivo que orienta el presente trabajo es conocer y analizar en profundidad las concepciones y teorías que se mantienen en cuanto a la organización de la respuesta educativa, en lo que se refiere al tiempo y espacio para la entrega de apoyos en contextos escolares.

Método

El presente estudio descriptivo de corte cualitativo, se realizó a partir de un diseño flexible enmarcado en un paradigma interpretativo, cuyo propósito es comprender la realidad objeto de estudio, sin pretender establecer predicciones o generalizaciones (López, Blanco, Scandroglio y Raskkin, 2010). Este abordaje metodológico, se sustenta en la indagación de los relatos de carácter dialógico, por constituir una vía de acceso indirecto a las concepciones del profesorado, reconociendo así, el rol del lenguaje cotidiano y del discurso tanto en la representación como en la construcción de realidades (Ibañez, 2003).

Participantes

El total de participantes, cuya selección fue de tipo incidental, corresponde a 62 personas divididas en cuatro colectivos: Profesores de Enseñanza General Básica (en adelante EGB), Profesores de Educación Diferencial (en adelante EDI), Estudiantes Universitarios de Pedagogía en EGB y de EDI.

Los profesores de EGB se desempeñaban en dos centros educativos urbanos con dependencia municipal que contaban con proyecto de integración escolar. Los profesores de EDI pertenecían a un proyecto de integración comunal. Todos los profesionales se desempeñaban en el nivel de Enseñanza General Básica.

Participaron estudiantes de dos universidades públicas y dos privadas de la provincia de Valparaíso (Chile), quienes se encontraban cursando el tercer o cuarto año de las carreras mencionadas (EGB/EDI). Las características generales de los participantes se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1 . Participantes de los grupos de discusión desarrollados

Grupos de discusión realizados	Procedencia de los participantes	N° de Participantes
1. Profesores de EGB	Valparaíso	8
2. Profesores de EGB	Viña del Mar	9
3. Profesores de EDI	Villa Alemana	11
4. Estudiantes de EGB	Universidad Pública	9
5. Estudiantes de EGB	Universidad Privada	7
6. Estudiantes de EDI	Universidad Pública	10
7. Estudiantes de EDI	Universidad Privada	8
	Total	62

Técnica de recogida de información

Para la recogida de la información se optó por la realización de grupos de discusión, uno de los métodos cualitativos de investigación situado dentro de la familia de las entrevistas grupales. Esta técnica constituye una modalidad de recogida de datos de gran potencial (Stewart, 2006), puesto que los participantes tienen la posibilidad de explicitar, en un clima de distensión, sus percepciones, sentimientos y concepciones respecto de un determinado tópico expuesto a debate.

Procedimiento

Se realizaron siete grupos de discusión entre los meses de abril y junio del año 2009. La duración de cada reunión abarcó periodos comprendidos entre 55 y 90 minutos, cuyo desarrollo de se registró mediante notas de campo y grabación de video.

Para la realización de los grupos de discusión se siguió la siguiente pauta:

- a) **Presentación** de los participantes, de la moderadora y del observador que tomaría notas, así como de los objetivos de esta instancia. Se dieron a conocer las pautas a seguir durante la reunión en cuanto a: duración de la sesión, respeto de turno en las intervenciones, valoración de opiniones discrepantes y compromiso de confidencialidad.
- b) **Debate**: se generó un debate en torno a un guión y/o protocolo. Este se inició con una pregunta estímulo general “¿Qué opinan ustedes de la integración¹⁴ escolar y de la inclusión educativa de alumnos que presentan discapacidad intelectual en las escuelas regulares?”. Posteriormente, se realizaron preguntas adicionales centradas en la organización de los apoyos, específicamente en cuanto al contexto, tiempo y espacio: ¿Cómo podemos organizar los centros educativos para que los alumnos reciban los apoyos que necesitan?, ¿Dónde y cuándo podemos proporcionar los apoyos necesarios a los alumnos que presentan

14 En algunas de las preguntas formuladas se utilizó el concepto “integración”. Esto se debe a que en Chile es el término comúnmente utilizado en los centros educacionales (Proyecto de integración escolar, alumnos de integración, profesor de integración, etc.), por lo que se decidió su utilización junto con el de “inclusión”.

discapacidad intelectual para facilitar los procesos de inclusión?, ¿en qué espacios?, ¿en qué tipo de aulas?, ¿en qué tipo de centro?, ¿en qué momentos de la jornada escolar?, ¿por qué?, ¿de qué depende?

- c) **Finalización:** en la etapa de cierre la moderadora dio un resumen de las opiniones expuestas, los acuerdos u opiniones consensuadas y los aspectos enfrentados.

Para el análisis de la información, se llevó a cabo un análisis de contenido. Este proceso se realizó bajo la aplicación sistemática del método comparativo constante, los criterios de muestreo teórico y la saturación conceptual de las categorías y sub-categorías.

El proceso de análisis se inició inmediatamente después de finalizar cada sesión, a partir de las notas registradas por la moderadora y el observador, respecto de las tendencias generales de los temas abordados en cada reunión. Posteriormente, se transcribieron los registros de video de las sesiones. Las transcripciones fueron preparadas para realizar el proceso de análisis con el apoyo del programa informático Atlas.ti 0.5.

Se comenzó por llevar a cabo una segmentación de unidades de análisis, es decir, la fragmentación de las transcripciones en textos significativos para nuestros propósitos, lo que nos permitió obtener citas textuales que ilustran las ideas principales (verbatim). Posteriormente, para la reducción de los datos se realizaron dos procesos básicos: codificación y categorización. El proceso de categorización se inició con tres categorías centrales predefinidas de acuerdo a nuestro marco conceptual, en las cuales se fueron incorporando los fragmentos de textos significativos previamente codificados. Este proceso dio origen a nuevas categorías y sub-categorías, así como a la eliminación de otras, puesto que, se crearon algunas nuevas con el fin de que todas las ideas estuvieran incluidas. El sistema de categorías fue sometido progresivamente a un proceso de triangulación con dos colaboradores. Además, con el propósito de garantizar la transparencia del estudio, se ha mantenido el registro de los memos con el fin de favorecer una auditoría del estudio (López, Blanco, Scandroglio y Rasskin, 2010). Finalmente, se establecieron relaciones entre categorías y sub-categorías, lo que permitió facilitar la presentación de los datos a partir de redes o mapas conceptuales, elaborados por medio de la herramienta “Networks” que ofrece el programa Atlas.ti 5.0.

Resultados

El proceso de análisis de los datos permitió configurar tres categorías centrales. Por medio de estas, es posible describir las diferentes concepciones que mantienen futuros y actuales docentes respecto de la organización de los apoyos, en cuanto al contexto, tiempo y espacio, para la atención educativa de los alumnos que presentan discapacidad intelectual. De este modo, los distintos segmentos significativos de datos, fueron categorizados en función de tres perspectivas de acuerdo a nuestro marco teórico: *contexto inclusivo*, *contexto integrador*, *contexto segregado*. Estas tres categorías centrales se corresponden con diferentes maneras de concebir la organización de los apoyos para estos alumnos.

En la Figura 1 hemos representado gráficamente el contenido de las concepciones explicitadas por los participantes del estudio.

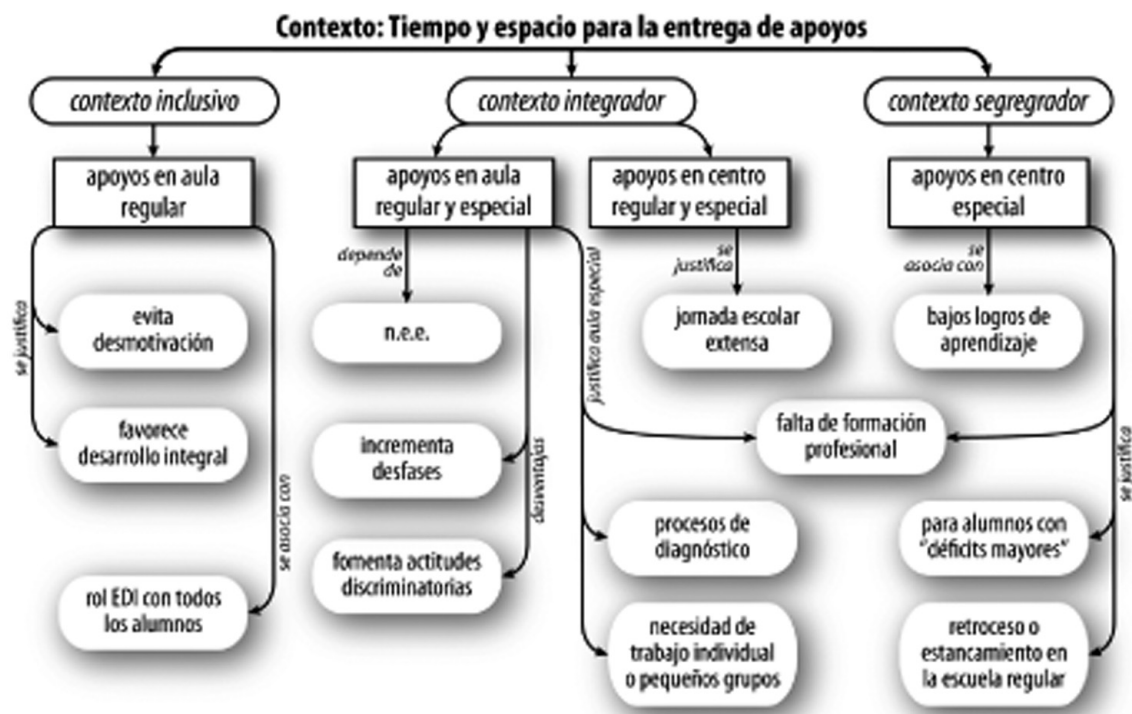


Figura 1. Concepciones acerca del contexto, tiempo y espacio para la entrega de apoyos

Contexto Inclusivo

Se refiere a la concepción de que los apoyos pedagógicos se deben proporcionar dentro de la escuela regular y del aula ordinaria durante toda la jornada escolar.

Esta perspectiva inclusiva sólo se identificó en afirmaciones emitidas por estudiantes de educación diferencial, algunos de los cuales señalaron que esta modalidad de trabajo se asocia directamente con entender que el rol del educador diferencial no se restringe a los alumnos que presentan discapacidad, sino que, estos profesionales deberían dirigir su trabajo a todos los alumnos del centro educativo.

Estudiante EDI: “Los apoyos se dan preparando la clase para atender a todos, así se da el apoyo. Ése para mí es el apoyo, preparar la clase para atender a todas las necesidades de cada uno de los alumnos. Ése es el apoyo, no es necesario sacarlos de la sala”.

Esta modalidad de trabajo para otorgar los apoyos pedagógicos, fue justificada con el propósito de evitar la desmotivación de los alumnos hacia el aprendizaje y favorecer el desarrollo de todas

las áreas curriculares, debido a que, algunos participantes, otorgaron a cada una de ellas un mismo nivel de significación para el desarrollo integral de los alumnos. Se destacó además, la idea de que los apoyos pueden darse en aulas especiales, pero fuera del horario de la jornada escolar regular.

Estudiante EDI: “que sea inclusión de verdad, porque si los sacas a practicar lenguaje y números, que es lo que más le cuesta, entonces el niño nunca tiene ramos que le gusten o donde lo pasa bien, al final ¿en qué termina? Se aburre y no quiere ir más al colegio, por eso también es bueno para ellos estar todo el tiempo en la sala con sus compañeros”.

Estudiante EDI: “creo que también se comete un error y dicen ‘hay clases de artes puedes sacarlo’, hay clases de educación física, no (!), está mal eso, el niño en educación física tiene que estar porque el desarrollo corporal es súper importante, todo es importante para él”.

Contexto Integrador

En esta categoría hemos incluido aquellas afirmaciones desde las que se sostuvo que los apoyos que requieren los alumnos que presentan discapacidad intelectual, pueden organizarse mediante una división del tiempo y del espacio. Es decir, algunos periodos de la jornada escolar dentro del aula regular con toda la clase y otros momentos en aulas especiales.

Este modo de organizar los apoyos fue manifestado con énfasis en todos los grupos de discusión desarrollados, siendo justificado por la necesidad de un trabajo especializado acorde con las necesidades individuales de los alumnos.

Profesor EGB: “mira de acuerdo a lo que yo he visto por lo menos en la mañana cuando Paula [educadora diferencial] saca a los niños en la clase de Lenguaje, se van felices. Ellos se van felices y después yo realizo mi clase. Paula realiza su clase en forma paralela y después cuando llegan, sin ningún problema. Entonces yo creo que es una buena forma, ellos trabajan así lo que necesitan, porque con mi clase no avanzan mucho”.

Profesor EDI: “he tratado en el fondo de dividir el tiempo que tengo con los chicos porque yo siento que por un lado está el apoyo especializado, que lo tengo que sacar a la sala de recursos, pero por otro lado, hay cosas que las tengo que mediar en la misma sala de clases”.

Estudiante EGB: “es importante que la profesora básica esté en el trabajo mismo con el alumno apoyándolo y todo, pero hay ciertas veces que el alumno, a mi parecer, debería ser sacado del aula por educadores diferenciales”.

Los futuros educadores diferenciales justificaron esta modalidad de división del tiempo y espacio de trabajo, durante el desarrollo de procesos de diagnóstico psicopedagógico, así como por la necesidad de llevar a cabo un trabajo individual o bien en pequeños grupos de alumnos que son parte de proyectos de integración escolar. Este aspecto también emergió entre los educadores

diferenciales en activo. Estas perspectivas se sustentaron en la concepción de que los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual, requieren métodos o actividades pedagógicas especiales, realizadas por un profesor especialista.

Estudiante EDI: “por ejemplo si nosotros vamos a diagnosticar, obviamente si vamos a tratar un caso específico no lo podemos hacer dentro del mismo curso o con todos los niños dentro de la misma sala. A veces es necesario sacarlo, tener un espacio de silencio y de concentración para que trabaje con el especialista”.

Profesor EDI: “si hay dos niños de proyecto [Proyecto de Integración Escolar] de un mismo curso, sí, los dos juntos (...) y trabajas con ellos en tu sala un rato y después se vuelven a la sala con todos, y a veces sólo con un niño, porque es más fácil trabajar así”.

Profesor EDI: “no puedes estar todo el tiempo en la sala con todo el curso, porque hay cosas muy específicas que tratar con cada niño, porque hay niños que están muy desfasados, entonces a veces hay que sacarlos”.

Respecto de esta manera de organizar los apoyos pedagógicos, algunos docentes de enseñanza general básica destacaron desventajas para los procesos de inclusión. De este modo, fue posible configurar dos sub-categorías, una referida al fomento de actitudes discriminatorias y otra, al incremento de desfases en el aprendizaje entre el alumno de proyecto de integración y todo el grupo clase.

Profesor EGB: “es que yo creo que si los estás sacando a cada rato ellos mismo se discriminan y los compañeros dicen: ah se va porque le cuesta o es tonto, eso no es ni integración ni nada, así se marcan más las diferencias y los compañeros los terminan discriminando más todavía”.

Profesor EGB: “te lo sacan de la sala, tú sigues con tu clase y hasta ahí todo bien. Pero después el niño vuelve y está más perdido de lo que estaba antes, ¿me entiendes?, entonces si ya estaba un poco retrasado en la materia que estás pasando, ahora mucho más y en la siguiente clase ¿cómo haces que participe si se perdió todo el día anterior?”.

Aun cuando se señalaron inconvenientes, encontramos posturas encontradas, puesto que para algunos participantes es absolutamente necesario que los alumnos que presentan discapacidad intelectual reciban apoyos en aulas especiales durante las clases de mayor complejidad para ellos, beneficiándose de un trabajo más especializado.

Profesor EGB: “oye, pero es que los están sacando por lo que yo sé y he visto específicamente en lenguaje que es la clase mía y en matemáticas, no en todas las clases, entonces está bien, porque en eso es donde más tienen problemas, en esas asignaturas y así trabajan con cosas más para él”.

Una sub-categoría que hemos incluido en “contexto integrador” se refiere a la opción por la entrega de apoyos en escuela regular y especial, es decir, que los alumnos reciban apoyos en un centro

ordinario, pero, sólo parte de la jornada escolar. Algunos profesores de enseñanza general básica, indicaron que esta suele ser extensa para los alumnos que presentan discapacidad intelectual, por lo que se afirmó que sería conveniente que estos alumnos cuenten con periodos de permanencia en ambos tipos de centro.

Profesor EGB: “podrían estar en escuelas normales, pero no toda la jornada, es mucho tiempo para ellos. Entonces deberían compartir ¿entiendes tu?, la parte especialista con la parte social que se da dentro de un colegio con todos los niños iguales”.

Contexto Segregador

Se refiere a la concepción de que los apoyos que requieren los alumnos que presentan discapacidad intelectual deberían proporcionarse al interior de centros de educación especial. En esta categoría hemos incluido afirmaciones emitidas por participantes de los cuatro colectivos.

La atención en escuelas especiales, fue justificada por participantes de todos los grupos de discusión para alumnos que presentan “déficits mayores” o un “grado de discapacidad severa”.

Estudiante EDI: “hay niños que presentan discapacidad intelectual severa, esos alumnos es imposible integrarlos y tienen que estar en escuelas especiales”.

Profesora EGB: “siento que hay grados en que un niño que tiene muchas dificultades debería estar en una escuela especial”.

Algunos profesores de enseñanza regular justificaron con fuerza la atención de alumnos que presentan discapacidad intelectual en escuelas especiales, por su falta de formación profesional. Además, se realizaron afirmaciones en relación a la idea de que los centros de educación especial, al contar con personal capacitado, constituirían la mejor opción para algunos alumnos.

Profesora EGB: “hay poca información, también me considero totalmente ignorante del tema, porque a nosotros claro, no nos enseñan esto, entonces nos cuesta trabajar con ellos”.

Profesora EGB: “es que nosotros no estamos capacitados, por eso hay escuelas especiales con profesores que estudiaron para trabajar con estos niños, aquí el niño se pierde y ellos necesitan gente que sepa qué hacer”.

Por otra parte, en distintas intervenciones realizadas por docentes de enseñanza general básica, constatamos que la permanencia de alumnos que presentan discapacidad intelectual en centros ordinarios, fue asociada con procesos de estancamiento o retroceso en los procesos de aprendizaje e incluso del desarrollo social, puesto que –desde esta perspectiva– la inclusión tendría un límite, como se ejemplifica a continuación:

Profesor EGB: “Si llegan a un límite, o sea tocan un techo y de ahí ya no aprenden más aquí, por más que tú les hagas lo que sea, no aprenden nada más, por eso es mejor que estén en la escuela especial”.

Profesora EGB: “a veces creo que estos colegios ya no les sirven. Por ejemplo Ana, ella tiene un nivel bajo de inteligencia y usa bastones. Antes incluso corría en el recreo, con bastones, a medias, pero corría. Ahora no, ella creció y no sale, está sola. Ya ni siquiera socializa con los compañeros como antes. Están más grandes todos, entonces quizás sería mejor que estuviera en otro tipo de colegio, con niños parecidos a ella, porque el tiempo para ella ya terminó aquí”.

Por último, contradiciendo lo expuesto anteriormente, la educación impartida en los centros de educación especial, fue asociada por participantes de ambos colectivos de estudiantes con bajos logros de aprendizaje. Esto fue atribuido a las bajas expectativas de los docentes que ahí se desempeñan, al tipo de currículum y de actividades que se desarrollan, que van encaminadas –desde la mirada de futuros profesores– sólo al desarrollo de habilidades básicas, orientadas a la obtención de puestos laborales también “básicos”.

Estudiante EGB: “mis primas, las dos tienen deficiencias mentales, pero súper leves. Una tiene 21 años y parece de 14, siempre estuvo en escuelas especiales y todavía no aprende nada. A diferencia de la otra que fue a un colegio con integración. La de 21 sabe cocinar, barrer, coser y cosas así, pero nada que le sirva realmente para defenderse, saber sus derechos, cultura y tampoco hay tantas diferencias entre las dos hermanas ¿te fijas?”.

Estudiante EDI: “me inclino más por los PIE [Proyecto de Integración Escolar], porque en las escuelas especiales los niños se pierden, la verdad es que las prácticas que me han tocado en escuelas especiales me han dejado mucho que desear, porque los profes como que no esperan nada de sus niños, los tienen recortando o pintando todo el día”.

Discusión y Conclusiones

El presente estudio ha permitido conocer y describir la presencia de tres tipologías de concepciones de futuros y actuales profesores, respecto a las opciones educativas para los alumnos que presentan discapacidad intelectual en el contexto educativo chileno. La metodología empleada nos ha llevado a profundizar en el contenido de estas concepciones, posibilitando la expresión de los elementos más relevantes para nuestros participantes en relación con su propio contexto.

Los hallazgos indican un predominio de teorías implícitas acordes con una perspectiva integradora, desde la cual se opta por compartir los apoyos entre el aula regular y especial. Estos resultados concuerdan con los descritos por López et al. (2009) y CEAS-MINEDUC (2003), en los que se constató que el espacio preferido para otorgar los apoyos es el aula especial o de recursos, generalmente durante los momentos en que el grupo curso se encuentra en asignaturas de áreas cognitivo-instrumentales.

Con un énfasis menor al de la opción anterior, surge como alternativa la asistencia a centros de educación especial y regular simultáneamente.

Aun cuando reconocemos que en ocasiones el trabajo personalizado en un aula especial puede ser beneficioso para el desarrollo de las habilidades de los alumnos que así lo requieren, los supuestos que subyacen a la entrega de este tipo de apoyos en espacios segregados podrían estar actuando como barreras para la inclusión. De este modo, asumir por ejemplo que las capacidades de aprendizaje son limitadas, que los apoyos deben ser responsabilidad exclusiva de un personal especialmente cualificado y que las dificultades de aprendizaje responden sólo a causas individuales, entre otros, constituyen supuesto que claramente estarían limitando los procesos de inclusión.

Al igual que en el estudio realizado por Almeida y Alberte (2009) en el contexto portugués, nuestros resultados permiten concluir que en general se observa que los profesores se muestran favorables hacia la educación inclusiva, valorándola positivamente en base a los principios y valores que la sustentan. Sin embargo, los participantes, independientemente de su formación inicial, no comparten los planteamientos de la “inclusión total” (Sapon-Shevin, 1996). Esto coincide con lo descrito en la revisión sobre los estudios de actitudes hacia la inclusión realizada por Avramidis y Norwich (2002).

Para aquellos alumnos que presentan discapacidades consideradas como moderadas o severas, se opta por espacios segregados, es decir, se concibe como la mejor opción el apoyo en escuelas especiales. Sólo los estudiantes universitarios de educación diferencial explicitaron su opción por la entrega de apoyos dentro del aula regular durante toda la jornada escolar. Sin embargo, también para estos participantes, esto estaría limitado para algunos alumnos que cuenten con “características que permitan su inclusión”.

La respuesta educativa que se proporciona al interior de centros de educación especial, no necesariamente se contradice con los planteamientos inclusivos. Sin embargo, es necesario replantear los roles y funciones de estas instituciones, para que se configuren en centros de recursos que promuevan los procesos de inclusión. Para esto, se requiere diseñar normativas que favorezcan este nuevo rol, en el marco de políticas integrales articuladas, que permitan entre otros aspectos, la “reorganización de la educación especial para convertirse en un conjunto de servicios y recursos de apoyo orientado a la educación regular en beneficio de todos los alumnos (Duk y Loren, 2010, p.208).

Los procesos de inclusión son complejos, puesto que requieren la conjunción de condiciones que deben darse desde niveles centrales de la administración educativa, niveles locales, de centros y de aula. Estas condiciones, se encuentran mediatizadas por las concepciones que poseen los distintos actores políticos y agentes educativos, no sólo en torno a los tiempos y espacios en los que propiciar los apoyos, sino que también respecto a distintos escenarios. Debido a esto, es necesario continuar indagando en las concepciones del profesor respecto a temas que generan conflictos como es el rol del profesor regular y especial en los procesos de inclusión, lo que se relaciona con las culturas profesionales. Además de todas aquellas concepciones que se mantienen respecto a la respuesta curricular, tipo de currículo, organización social del aula, naturaleza de las diferencias individuales, evaluación, entre otros.

Los participantes de la investigación otorgan un papel fundamental a la formación profesional en el logro de una educación inclusiva. La carencia de esta formación es un elemento que emerge como una barrera para el desarrollo de estos procesos (Almeida y Alberte, 2009; Avramidis y Norwich, 2002; Blanco, 2006). Al igual que en un estudio desarrollado por Moliner y Moliner (2010), los profesores afirman no poseer estrategias para afrontar la diversidad en sus aulas, por lo que recurren a la opción de la entrega de apoyos en aulas especiales por un “profesor especialista”. Además, esta falta de preparación profesional, surge en nuestro estudio como un factor que justifica la permanencia de los alumnos que presentan discapacidad en escuelas especiales.

Lo anterior nos permite realizar dos lecturas. La primera, se refiere a que efectivamente la formación inicial y en servicio no ha favorecido el desarrollo los procesos de integración e inclusión educativa (Comisión Nacional de Expertos de Educación Especial, 2004). Si bien se han realizado capacitaciones, éstas no han apuntado al trabajo directo en el aula con los alumnos que presentan n.e.e., sino que han tratado temas de inclusión desde visiones más teóricas que prácticas (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Ministerio de Educación de Chile, 2008). La segunda, se relaciona con una sobrevaloración de la especialización docente, limitando con ello las propias capacidades profesionales de los docentes de aula regular para diseñar e implementar procesos de enseñanza con un alumnado diverso (Ainscow, 2001; Echeita y Simón, 2007).

La existencia de teorías educativas constructivas, de políticas de atención a la diversidad, de congresos y convenciones internacionales que ratifican el derecho a una educación de calidad para todos y con todos, no son suficientes para que los procesos de cambio educativo se produzcan. Esto se debe, entre otros aspectos, a la persistencia de dilemas en cuanto a las diferencias y la diversidad del alumnado (Norwich, 2008), así como a la prevalencia de los sucesos de carácter implícito que actúan como verdades que las personas asumen como propias (Pozo, 2008, 2009; Pozo et al., 2006; Rodrigo et al., 1993). Por esta razón, compartimos con Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, et al. (2006) la idea de que es necesario *cambiar las mentes para cambiar la educación*.

Avanzar hacia una educación de calidad para todos, requiere el diseño e implementación de políticas educativas flexibles que proporcionen un marco de acción coherente y acorde e estos desafíos. Además, implica contar con docentes que compartan los supuestos que subyacen a estos planteamientos y que cuenten con las competencias necesarias para su puesta en práctica.

Debido a lo anterior, es fundamental que los procesos de formación inicial y permanente del profesorado promueva el desarrollo de estrategias didácticas que permitan atender a la diversidad y, que estimulen procesos de reflexión crítica respecto de los supuestos que subyacen a diversas prácticas pedagógicas. Cuestionar y explicitar progresivamente estas concepciones abre la posibilidad de avanzar hacia planteamientos más complejos, contribuyendo con el cambio conceptual (Pozo, 2008) y con la generación de procesos de redescrición representacional (Karmiloff-Smith, 1992) que faciliten el cambio y mejora que constantemente requiere la educación.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (Trabajo original publicado en 2000).
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Almeida, M. y Alberte, J. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2).
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010). *Frequently Asked Questions on the AAIDD 11th edition of Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Recuperado el 7 de mayo de 2010, de <http://www.aidd.org/media/PDFs/11eFAQ.pdf>
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca
- Bausela, E. (2008). Actitudes hacia la diversidad en un grupo de universitarios de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 6, 102-117. Recuperado el 26 de Enero de 2010, de http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/7_-_No._6.pdf
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15. Recuperado el 14 de agosto de 2008, de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Comisión Nacional de Expertos de Educación Especial (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).
- Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local (CEAS)-MINEDUC (2003). *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. Recuperado el 25 de noviembre de 2007, de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/20070328_1940410
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4 (1), 187-210. Recuperado el 8 de Julio de 2010, de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordan de Urries (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L. Cayo (Dir.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Navarra: Aranzadi.

- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., et al. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling politics? A comparative approach to education policy and disability*. London: Falmer.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Ibañez, T. (2003). El giro lingüístico. En L. Iñiguez (Ed.) *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales* (pp.23-45). Barcelona: UOC.
- Jiménez, A. y García, F. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía*, 233, 105-122.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Massachussets: The MIT Press. [Trad. Cast.: Más allá de la Modularidad. Madrid: Alianza, 1994].
- López, J., Blanco, F., Scandroglio, B. y Rasskin, I. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 131-142.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21 (4), 485-496.
- Moliner, L. y Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (3), 23-33.
- Monereo, C. y Durán, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 19-26. Recuperado el 28 de noviembre de 2008 de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art2.pdf>.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4), 287-304.
- OEA (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado el 23 de mayo de 2010, de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- ONU- Asamblea General (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Recuperado el 6 de abril de 2009 de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- - Asamblea General (1993). *Normas uniformes, sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Recuperado el 15 de noviembre de 2008 de <http://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>
- Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94). Barcelona: Graó.
- Pérez Echeverría, M., Pozo, J. I., Pecharromán, A., Cervi, J., y Martínez, P. (2006). Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo,

- N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 289-304). Barcelona: Graó.
- Pozo J. I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 70-85). Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje* (2ª. Ed.). Madrid: Alianza Psicología Minor.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pujolás, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Aula de Innovación Educativa*, 191, 38-41.
- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-122). Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez Hernández, H. (2009). La inclusión educativa y la formación de profesores de educación especial. En M. Casanova y H. Rodríguez (Coords.), *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades* (pp. 99-128). Madrid: La Muralla.
- Sapon-Shevin, M. (1996). Full inclusion as disclosing tablet: revealing the flaws in our present system. *Theory into practice*, 35 (1), 35-41.
- Skrtic, T. (1991) Students with special educational needs: artifacts of traditional curriculum. En M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all* (pp. 20-42). London: David Fulton.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stewart, D. W. (2006). *Focus groups, theory and practice* (2ª. Ed.). Thousand Oaks, (C. A.): SAGE.
- Thomas, G. y Loxley, A. (2001). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- UNESCO (1990). *Educación para Todos*. París: UNESCO.
- (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca: UNESCO.
- (2000). *Marco de acción del foro mundial de educación para todos*. París: UNESCO.
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Ministerio de Educación de Chile (2008). Estudio de la Calidad de la Integración Escolar. Investigación UMCE-MINEDUC 2006-2007. Resumen Ejecutivo. Recuperado el 23 de enero de 2009 de http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20yid_seccion=2546yid_contenido=9188

Las prácticas inclusivas en los servicios de apoyo externos a la escolaridad de alumnado con necesidades educativas especiales en el país Vasco

Inclusive practices in external support services to the education of students with special educational needs in the Basque Country

Javier Monzón González

Resumen

Este artículo pretende analizar el trabajo realizado en los servicios de apoyo externo a la escuela en la Comunidad Autónoma Vasca, en cuanto a su incidencia en el desarrollo de una escuela inclusiva. Para ello, en primer lugar describiremos la evolución de los servicios de apoyo, así como el perfil de los profesionales que asesoran en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, ofreciendo una breve revisión del desarrollo normativo y algunos datos de las opiniones de los propios profesionales recogidas en un estudio que realizamos. Finalmente presentaremos algunas reflexiones y propuestas para analizar cómo la estructura del servicio de apoyo y el cumplimiento de sus funciones influyen en la posibilidad de generar contextos escolares inclusivos.

Palabras clave: Escuela Inclusiva. Servicios y profesionales de apoyo. Necesidades Educativas Especiales.

Abstract

This article analyzes the work done in outside supporting services of the schools in the Basque Country, in order to evaluate the impact of it on the development of inclusive schools. First, we describe the evolution of support services and the profile of the professionals who work advising on teaching of students with special educational needs. We provide a brief review of policy development and some data from the views of professionals themselves included in a study we conducted. Finally, we present some thoughts and practices to analyze how the structure of support services and the performance of its functions affect the possibility of creating inclusive school settings.

Key words: Inclusive School. Support Services and Advice Professionals. Special Educational Needs.

Introducción:

En este artículo pretendemos responder a una pregunta: en qué medida el diseño, la estructura y algunas prácticas de los profesionales de los equipos multidisciplinares (EMP) impulsan procesos de inclusión en los centros que atienden.

Para ello vamos a centrar nuestras reflexiones en el trabajo y en el perfil de los asesores de necesidades educativas especiales en los *Centros de Apoyo a la Formación e Innovación del Sistema Educativo en la Comunidad Autónoma Vasca*, denominados Berritzegune¹⁵, que, aunque presentan algunos aspectos comunes con otros servicios similares en el contexto español, ofrecen elementos sustanciales bien diferenciados respecto a éstos.

Hoy en día en la mayoría de las comunidades autónomas del estado español se mantiene una estructura dual de atención a centros y profesorado. Por una parte existen los servicios de apoyo generalistas que atienden a centros y profesores y, por otra parte, existen los equipos multiprofesionales que atienden a alumnado con necesidades educativas especiales y al profesorado que trabaja con este alumnado. En el País Vasco los equipos multiprofesionales, tras un breve recorrido, se integraron como tales en los Centros de Orientación Pedagógica (COP) para diluirse posteriormente en ellos y pasar después sus profesionales a ser asesores de los nuevos Berritzegunes (antiguos COPs).

A continuación presentaremos en primer lugar una breve descripción del desarrollo de los servicios de apoyo en la Comunidad Autónoma Vasca, en concreto de los equipos multiprofesionales, mostrando sucintamente su evolución desde el desarrollo legislativo que los ha ido configurando.

Desarrollo de los servicios de apoyo a la integración en el país Vasco

La primera ley, a nivel de Estado español, que propone la creación de servicios de apoyo relacionados con la integración es una ley de servicios sociales, la LISMI (Ley de Integración Social del Minusválido, 1982). En esta ley ya se prevé la creación de los Equipos Multiprofesionales (EMP) en el artículo 10 donde se señala que: *‘Se crearán equipos multiprofesionales que, actuando en un ámbito sectorial, aseguren una atención interdisciplinar a cada persona que lo precise, para garantizar su integración en su entorno sociocomunitario’* y se dice, en el artículo 28, que: *‘Los equipos multiprofesionales, previstos en el artículo 10, elaborarán las orientaciones pedagógicas individualizadas, cuya aplicación corresponderá al Profesorado del Centro. Estos mismos equipos efectuarán periódicamente el seguimiento y evaluación del proceso integrador del minusválido en las diferentes actividades, en colaboración con dicho centro’*.

15 Los Berritzegune (en lengua vasca: zona de innovación, aproximadamente) son los servicios de apoyo externos para centros y profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma del País Vasco, que incluyen actualmente a los profesionales equipos multiprofesionales.

Éste es el modelo que inspiró el diseño de los equipos multiprofesionales que se desarrolló a partir del PLAN DE EDUCACIÓN ESPECIAL PARA EL PAÍS VASCO (1983). Este Plan indicaba que *‘las transformaciones que se deben operar en la Escuela, pasan a menudo por los apoyos externos que debe recibir el profesor para desarrollar su acción pedagógica. Elementos como el diagnóstico, el seguimiento, los intercambios, la evaluación son esenciales para potenciar la labor del profesor’*.

Si bien la composición del equipo tendría que ser flexible, en función de las necesidades de cada zona, se proponía un psiquiatra, un psicólogo escolar, un pedagogo, un asistente social y dos terapeutas (logopedas, fisioterapeutas).

Este plan proponía, además, una estrategia que a la larga ha supuesto gran parte del éxito del alto nivel de escolarización de alumnado discapacitado en centros ordinarios del País Vasco: la reducción progresiva de centros específicos de educación especial, escolarizando a este alumnado primero en aulas especiales dentro de centros ordinarios y, en un segundo momento, pasándolo a aulas ordinarias convirtiendo las aulas especiales en aulas de apoyo¹⁶.

Estos equipos multiprofesionales propuestos al amparo de la LISMI y del Plan de Educación Especial para el País Vasco tenían como tareas previstas:

- a) La ayuda al Profesor-tutor y al equipo docente ante sus dificultades en el trabajo cotidiano.
- b) El diagnóstico y seguimiento.
- c) Información, búsqueda y gestión de la búsqueda de recursos que se encuentran en otras redes.
- d) Trabajo cooperativo entre profesores.
- e) Canalizar las necesidades de formación al organismo competente.
- f) Canalizar las demandas de necesidades a la Administración.

En 1988, se crearon los CENTROS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL (COP) que integraron a los EMP como un área más de trabajo (Decreto 154/1988). Los Centros de Orientación Pedagógica fueron creados *‘para dinamizar las zonas configuradas en circunscripciones escolares y servir de apoyo real y externo al ámbito educativo así estructurado. Dichos centros contarán con una serie de servicios que constituirán su base estable y otros que variarán según las diferentes zonas y la demanda de sus particulares necesidades.’* En su artículo 5º, el Decreto organizaba los COP en las siguientes áreas de actuación: Educación Especial, Euskaldunización, Medios Audiovisuales, Informática y Nuevas Tecnologías y Orientación Educativa. Así, los EMP quedaban integrados en los servicios de apoyo a centros escolares ordinarios.

16 Según el informe del Defensor del Pueblo u ‘Ombudsman’ del País Vasco, ARARTEKO (2001, p. 19) *‘Durante los últimos veinte años, tanto en el País Vasco como en otros ámbitos cercanos, se han producido importantes cambios en la educación y, más concretamente, en lo que se conocía como «educación especial». La apuesta por integrar al alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios y normalizar las respuestas educativas ha sido clara y generalizada. Prueba de ello es que, en el curso 1999-2000, el 92,2% del alumnado con necesidades educativas especiales estaba escolarizado en centros ordinarios’*.

Un año más tarde, se publicó *‘Una Escuela Comprensiva e Integradora’*, informe de la Comisión de Educación Especial del Gobierno Vasco en el que, entre otros aspectos se hablaba de *‘los servicios de apoyo al centro escolar’*. Donde se decía que: *‘Se recomienda la dotación de servicios de apoyo que, actuando a nivel circunscripción, se constituyen como recurso asesor para la evaluación de las necesidades educativas, orientación y supervisión de los profesionales de los centros respecto a cómo afrontarlas y/o posible prestación puntual de servicios educativos.’* En este documento se hacía una apuesta por:

- a) La enseñanza comprensiva.
- b) El currículum ordinario como respuesta a las necesidades educativas especiales.
- c) El centro ordinario como espacio educativo donde debe darse cabida a todos los alumnos.
- d) La circunscripción educativa como ámbito donde deben situarse los mecanismos y servicios de apoyo a los centros.

En 1990 se publicó la LOGSE, primera ley española que incorporó el concepto de normalización y la atención a la diversidad como reto del sistema educativo. Con el objetivo de integrar varios servicios de apoyo ya existentes y de impulsar la reforma que proponía la LOGSE se creó EL INSTITUTO PARA EL DESARROLLO CURRICULAR Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO (IDC) del País Vasco por medio del Decreto 195/1992. Este instituto se integró en la estructura escolar articulando 3 áreas:

- Área de desarrollo curricular.
- Área de necesidades educativas especiales.
- Área de formación del profesorado

En 1993 el Gobierno Vasco publicó la Ley de Escuela Pública Vasca donde se explicitaba que: *‘Los poderes públicos garantizan la prestación de una enseñanza gratuita y de calidad para todos en una escuela pública vasca, plural, bilingüe, al servicio de la sociedad vasca, enraizada social y culturalmente en su entorno, participativa, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad’*.

En junio de 1998, se estableció la ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales (Decreto 118/1998). Esta orden indicaba en su capítulo I, apartado 5º, que *‘Todas las decisiones que se adopten a lo largo del proceso de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales serán permanentemente revisables, y se modificarán de acuerdo con la evaluación que de manera continua y sistemática realizará el profesorado y los informes psicopedagógicos que el Equipo Multiprofesional redactará periódicamente’*.

También en su capítulo II se asignó a los EMP la responsabilidad de formular *‘la propuesta de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en el proceso de matriculación, que estará basada en la evaluación psicopedagógica y en la capacidad de los distintos centros para dar respuesta a cada tipo de necesidades, en función de los recursos personales, materiales y técnicos de que estén dotados’*.

A la finalización de la reforma LOGSE el mapa escolar en el País Vasco había cambiado significativamente encontrándonos con una tipología distinta de centros: nuevas etapas escolares, desaparición o fusión de centros reordenando la demanda, creación de centros de Educación Secundaria Obligatoria. Por otra parte, el desarrollo del nuevo currículum con nuevas áreas y asignaturas, la consolidación de nuevos perfiles profesionales, las nuevas necesidades sociales, la nueva formación profesional y bachilleratos han hecho más compleja la tarea docente y las necesidades de formación y asesoramiento.

Por todo esto se dan dos cambios significativos en los servicios de apoyo en la Comunidad Autónoma Vasca. En 2001 el IDC se transforma en el INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA NO UNIVERSITARIA (Decreto 14/2001) y se crean los BERRITZEGUNES (Decreto 15/2001) o *‘centros de apoyo a la formación e innovación educativa, sustitutos de los centros de orientación pedagógica y con carácter de servicios de apoyo a la educación’*. En su artículo 3 se definen los Berritzegunes como *‘instrumentos educativos de carácter zonal y/o territorial para la innovación y mejora de la educación, configurados como Servicios de apoyo a los niveles de enseñanza no universitaria’*, incorporándose en ellos los profesionales de los EMP.

Tras una trayectoria de seis años y derivado de algunos estudios de evaluación de los servicios de apoyo se propone una reestructuración de los Berritzegunes. Se ve la necesidad de redimensionar y flexibilizar la estructura de los Berritzegunes (número de centros y profesores, características de las zonas...) además de potenciar la coordinación entre los programas y adaptarlos a las líneas prioritarias que establece la Consejería de Educación.

Actualmente en la Comunidad Autónoma Vasca, compuesta por tres provincias, existen tres Berritzegunes Interterritoriales (cada uno con un ámbito de intervención provincial) y dieciocho Berritzegunes Zonales en donde se sitúan los asesores de líneas prioritarias, entre otros, los de diversidad y escuela inclusiva.

Algunos aspectos más relevantes de la legislación vasca en materia de apoyo a la diversidad.

Como hemos comentado anteriormente el desarrollo normativo específico de la Comunidad Autónoma Vasca tiene algunas características diferenciales que quisiéramos subrayar haciendo un breve computo de algunos avances y obstáculos que, a nuestro parecer, perfilan la situación actual de nuestro sistema educativo.

La apuesta de la administración en los documentos marco oficiales y en la legislación educativa general (el Plan de Educación Especial del País Vasco, La Ley de Escuela Pública Vasca, etc.) han ido configurando un modelo de atención a las NEE más ajustado a la red educativa que facilita la normalización del alumnado con discapacidad, al darse el paso del Centro de Diagnóstico segregado e individualizado al diagnóstico contextualizado de necesidades educativas apoyando al profesorado de los centros escolares ordinarios donde se escolariza prácticamente todo el alumnado. Esto nos permitiría afirmar que, aunque falta camino, se van recorriendo los primeros pasos hacia una escuela inclusiva.

Esta apuesta está encaminada hacia el desarrollo de una escuela comprensiva y hacia una concepción del centro y del currículum ordinario como mecanismo de respuesta a la diversidad de necesidades derivadas de la escolarización general en dichos centros. De hecho se ha hecho una apuesta clara para que la circunscripción educativa sea la referencia donde deben situarse los mecanismos y servicios de apoyo a los centros y al alumnado, siendo todos los centros escolares centros de integración, haciendo una apuesta clara por la disminución progresiva de los centros de educación especial hasta ser estos un minoría.

Esta disminución de centros de educación especial, hasta un número residual, y el alto porcentaje de escolarización de alumnado con NEE en centros ordinarios (un 92% según el informe del Ararteko en 2001) puede ser un indicador de que los procesos de integración dependen, en gran medida, de la voluntad política y de una estructura integrada de servicios y profesionales de apoyo que atienden a centros y zonas facilitando el derecho a la escolarización regular de todo el alumnado independientemente de sus necesidades.

La reformulación legislativa de los EMP también ha contribuido a este proceso de integración, al pasar estos equipos a depender de los servicios de apoyo ordinarios. Esta integración de servicios puede favorecer la coordinación de los profesionales de los EMP con el resto de asesores que intervienen en los centros escolares y, también, facilitaría el paso de la intervención terapéutica individual a una intervención con su profesorado lo cual puede permitir una planificación a nivel de centro que incluya la atención al alumnado con NEE en procesos vitales como: proyecto educativo, proyecto curricular de centro, programación de aula, etc.

Esta voluntad política ha venido acompañada, hasta hace poco, por un importante esfuerzo presupuestario centrado en la dotación de profesionales de apoyo para los centros, la creación del perfil del profesor consultor como responsable de la atención a la diversidad del centro y la progresiva integración de los servicios específicos en los servicios generales de apoyo externos al centro. Todo esto ha facilitado una dinámica de integración progresiva que, comparativamente hablando, va por delante de otras comunidades autónomas del estado español.

Aun así nos encontramos actualmente con algunos obstáculos que hacen peligrar el bienestar inclusivo que se venía consiguiendo. Por una parte, el desarrollo legislativo derivado de estas opciones (decretos, órdenes, políticas económicas y del personal, etc.) se ha ido escorando hacia un desarrollo mucho más amplio de recursos y medidas extraordinarias de atención a la diversidad que hacía acciones de formación en centro, acciones éstas que podrían reforzar una dinámica inclusiva en los proyectos educativos, curriculares y de aula haciendo que las medidas ordinarias fueran paulatinamente sustituyendo, a modo preventivo, a las medidas y recursos extraordinarios¹⁷.

Por otra parte, nos estamos encontrando con un notable descenso, que se justifica por la actual crisis económica, en la provisión de recursos que sustentan la escolarización ordinaria de alumnado NEE. Esto nos vuelve a hacer pensar que el desarrollo de la escuela inclusiva no puede

17 Un análisis más pormenorizado de las 'luces y sombras' del desarrollo de medidas de atención a la diversidad en la CAV se puede ver en Martínez (2005).

pivotar exclusivamente sobre medidas y recursos extraordinarios y que, en estos tiempos, son más necesarios mecanismos de formación y apoyo estables a tutores y centros.

En esta línea, si bien la integración de los EMP en los servicios de apoyo generales ha sido un acierto, la separación de la asesoría de NEE de la asesoría de atención a la diversidad y de escuela inclusiva, y la posterior centralización de estas últimas en Berritzegunes territoriales (a pesar de denominarlas como líneas prioritarias dificulta la dinámica de apoyo a los proyectos que pueden impulsar el desarrollo de *“una escuela para todos y todas, donde el sistema de apoyos a la escuela, sean estos internos o externos a la escuela, aumente la capacidad de los centros escolares para una respuesta exitosa a la diversidad del alumnado”* (Ainscow, 2000 p. 11).

De esta manera los asesores de NEE, que están más cercanos y conocen mejor la realidad cotidiana de los centros, se dedican casi en exclusiva a la atención a este tipo de necesidades derivando, poco a poco, su trabajo hacia una labor casi administrativa de diagnóstico, provisión de recursos y elaboración de mapas de necesidades de los centros como veremos en los apartados siguientes.

Los asesores en su función de apoyo para la inclusión.

El estudio realizado a petición de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma Vasca, nos permite valorar los perfiles profesionales de los centros de apoyo a la formación e innovación del sistema educativo del País Vasco. De este análisis y evaluación se desprenden las funciones y tareas realizadas por los asesores de los Berritzegunes a los centros escolares.

Los asesores con perfiles que tienen responsabilidad directa en los procesos de asesoramiento a la escuela inclusiva (incluida la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales) actualmente son los siguientes:

- En cada Berritzegune Interterritorial provincial: un responsable por cada una de las líneas prioritarias: escuela inclusiva (diversidad-género), interculturalidad y necesidades educativas especiales.
- En cada Berritzegune Zonal: un asesor de referencia de centro (en el caso de que el centro demande un proyecto de escuela inclusiva) y de tres a seis asesores de Necesidades Educativas Especiales.

Estos responsables de las líneas prioritarias inclusivas trabajan asesorando a aquellos centros escolares que han tomado la escuela inclusiva como proyecto global de formación y lo hacen, generalmente a través del Index for Inclusion de Mel Ainscow (2000) o bajo el paraguas del proyecto de ‘Comunidades de Aprendizaje’¹⁸. Generalmente este trabajo se vehicula a través de los asesores de referencia de los Berritzegune zonales que trabajan directamente con estos centros.

18 <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/presen.pdf>

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig2/es_5614/g2_c.html

Cada asesor del Berritzegune tiene una doble función (salvo en el caso de los asesores de NEE que tienen una triple función): asesora sobre su área específica y, además, es asesor de referencia, es decir, es dinamizador de todos los proyectos de formación de los centros que atienden teniendo como interlocutores directos a los equipos directivos o las comisiones pedagógicas de estos centros.

La dirección del Berritzegune es la que asigna el número de centros a cada asesor de referencia en función de la carga de trabajo derivada de su dedicación a un programa o área, responsabilidades. En el caso de los asesores de NEE esta asignación suele ser un par de centros, debido a la carga de trabajo que supone la atención al alumnado con NEE, al estar prácticamente todos los alumnos de la Comunidad Autónoma Vasca escolarizados en centros ordinarios.

Tareas de los asesores de referencia

Anualmente al inicio de curso la Dirección de Innovación del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco envía a todos los Berritzegunes la concreción de las funciones de los asesores de referencia:

- Recabar información sobre la previsión de proyectos y realizar una detección de sus demandas formativas y de asesoramiento.
- Informar a los centros de los Programas y Planes del Departamento que se ofertan desde el Departamento de Educación, Berritzegunes u otras entidades.
- Impulsar y colaborar en la definición, diseño y gestión de los proyectos de formación e innovación en los centros.
- Presentar los aspectos generales del Plan de Actuación Anual del Berritzegune y negociar/concretar la actuación del mismo en el centro.
- Asesorar al centro en temas de carácter general (Proyecto Educativo, Reglamento de Organización, Proyecto Curricular, etc.) y en temas relacionados con las líneas y programas prioritarios del Departamento
- Estar informado/a, coordinar y realizar el seguimiento de las actuaciones de otras asesorías en sus centros de referencia.
- Hacer un seguimiento de los proyectos de formación e innovación realizados en el centro.

Tareas de los asesores de NEE

En los 18 Berritzegunes zonales que hay Comunidad Autónoma Vasca hay unos 250 profesionales de los que unos 70 son asesores de NEE, unos 4 por Berritzegune. Es un colectivo con gran experiencia en el puesto de trabajo (el año medio de la primera contratación es 1978) y una amplia mayoría son mujeres.

Como hemos indicado los asesores de necesidades educativas especiales, que provienen de los EMP y que trabajan en los servicios de apoyo ordinarios (los Berritzegunes zonales), tienen un triple perfil: por una parte son asesores genéricos de NEE, son asesores de programas específicos de NEE y, a la vez, son asesores de referencia de dos centros.

1. Como asesores genéricos de NEE tienen previstas tareas enfocadas mayoritariamente hacia el diagnóstico, la provisión de recursos y el seguimiento de las medidas específicas a aplicar al alumno-caso-problema con NEE, además del asesoramiento al profesorado que trabaja con el alumnado bien sea tutor o profesorado de apoyo.
2. Además desarrollan tareas destinadas a llevar a cabo uno de los cuatro programas específicos que denominan su perfil: trastornos generales del desarrollo, desarrollo de capacidades de aprendizaje, inserción social o accesibilidad y desarrollo de la comunicación. En este caso, su ámbito de actuación suele ser mayor que la zona que corresponde a su Berritzegune, si bien su dedicación en este ámbito es mínima y centrada en la formación.
3. Igualmente realizan tareas como asesores de referencia de centros escolares, es decir, como cualquier otro asesor de área o programa (los cuales tienen asignados cuatro o cinco centros), trabajando en la formación y en el asesoramiento genérico de los planes de formación del centro. En este caso estos asesores de NEE, al igual que cualquier asesor de referencia asesoran sobre escuela inclusiva si los centros solicitan participar en proyectos globales de escuela inclusiva.

Valoración de los perfiles de los asesores y sus funciones

Hasta ahora hemos presentado las funciones de los asesores de los servicios de apoyo en la Comunidad Autónoma Vasca establecidas en la normativa correspondiente. A continuación ofrecemos la valoración que han realizado los propios asesores de NEE sobre sus perfiles profesionales y sobre su trabajo dentro de un estudio más amplio que realizamos a demanda de la Consejería de Educación del Gobierno Vasco para diseñar y desarrollar la evaluación de los profesionales que trabajaban en los Berritzegunes¹⁹.

En este estudio se encuestó mediante dos cuestionarios a todos los profesionales que trabajaban en los servicios de apoyo. El primer cuestionario fue cumplimentado por todos los profesionales de los Berritzegunes y el segundo correspondía a la valoración que cada director debía hacer acerca de cada uno de los perfiles que trabajan en su centro.

Además de algunos datos como edad, sexo, experiencia previa... cada profesional valoraba las tareas encomendadas a su perfil (Decreto 15/2001) en cuanto al grado de realización, al porcentaje de tiempo destinado a la misma, a la importancia o utilidad atribuida y a la eficiencia. También les ofrecíamos la opción de añadir otras tareas, que realizaban y que no se recogen en sus funciones. Veremos a continuación algunos datos extraídos del estudio y que pueden resultar de interés en relación al tema de este artículo.

Todos los asesores de NEE coinciden en valorar como **competencias y saberes de formación previa** necesarios para trabajar en este perfil: *las relaciones interpersonales, la educación, la*

19 Una visión más completa de este estudio se puede ver en Monzon (2010)

dinámica de grupos y el pensamiento complejo. Las competencias y saberes que menos valoración han obtenido son *los idiomas, la creación de materiales didácticos y los conocimientos sobre temas transversales*.

Respecto a las **aptitudes necesarias para el cumplimiento** de sus funciones estos asesores han señalado como las más importantes: *el trabajo en equipo, la escucha, la adaptación a situaciones y el diálogo*. Las menos valoradas han sido: *el liderazgo personal, el riesgo y creación cultural, la amistad y el dejarse guiar*, existiendo acuerdo y coincidencia en sus respuestas.

En cuanto a la **valoración de las tareas** asignadas a su perfil de asesores de NEE, estos profesionales otorgan la mayor valoración (tanto en cuanto al grado de realización, al porcentaje de tiempo destinado a la misma, la importancia o utilidad atribuida y a la eficiencia de la tarea) a *la realización de los diagnósticos, la elaboración de propuestas de escolarización de alumnado con NEE, a proponer la dotación de recursos para dicho alumnado y a una vez diagnosticada la necesidad educativa especial su atención y seguimiento según los planes preestablecidos*.

También otorgan alta importancia en su desempeño profesional de *la realización a la atención temprana en el tramo de educación infantil y el mantenimiento de relaciones funcionales con el personal de apoyo adscrito al Berritzegune (logopedas, fisioterapeutas, técnicos especialistas en apoyo educativo (antiguos auxiliares de educación especial...))*.

Estos profesionales dedican, según su valoración, una parte importante del porcentaje de tiempo (aunque no valoran ni su importancia, ni su eficiencia) a *asesorar al profesorado que interviene con alumnado con necesidades educativas especiales* y a otro tipo de tareas genéricas de asesores recogidas en *las funciones que establece el decreto 15/2001 o encomendadas por la dirección del Berritzegune*.

Lo que menos valora este grupo de asesores en todas las variables planteadas (grado de realización, porcentaje de tiempo destinado a la misma, importancia o utilidad atribuida y eficiencia de la tarea) es *hacer aportaciones, propuestas y sugerencias al departamento de educación*. También valoran muy poco el trabajo de *recogida y sistematización de información y la dinamización de planes de formación en su zona dentro de su ámbito de trabajo*.

Estos profesionales consideran escasa *la asesoría que realizan al profesorado sobre evaluaciones contextuales de necesidades educativas especiales* y se sienten poco eficaces en *la coordinación con el resto de asesores del Berritzegune*.

Con respecto al alcance de su trabajo hemos analizado sus funciones en base a tres tipos de visiones:

- **Visión de Zona:** Las tareas que realiza el profesional tienen una visión y alcance de la zona que abarca su Berritzegune. La tarea tiene impacto en todos los centros de la zona.
- **Visión de Centro:** El profesional realiza su tarea centrado en centro escolar con el que trabaja, independientemente de la especificidad de su ámbito de trabajo. La visión, el alcance y el impacto se da en un centro escolar determinado.

- **Visión de Área:** El profesional realiza su tarea con la visión específica de su núcleo concreto de trabajo bien sea un área, etapa o programa. La tarea, a priori, tiene impacto directamente en el área específica (matemáticas...), en el caso concreto intervención (alumno NEE) o en la etapa (infantil, primaria...) y no en el centro o zona de trabajo.

En sus respuestas observamos que los asesores de NEE realizan su trabajo con una *visión casi exclusiva de área*, sólo 4 asesores de 18 Berritzegunes indicaron que realizaban su trabajo con una perspectiva de visión de centro y solamente un director de Berritzegune tiene una visión de zona para todos los perfiles de NEE y otros dos directores opinan que son necesarias las tres visiones (área, centro y zona).

Ningún asesor ha hecho mención alguna al *trabajo de referente* que realizan en los centros, si bien mencionan que una parte importante del porcentaje del tiempo lo dedican “*a desarrollar las funciones que establece el decreto 15/2001 y a desarrollar las tareas que les encomienda la dirección del Berritzegune*”, tareas que pudieran indicar una atención más integral a los procesos vitales de los centros educativos.

Las diferencias de valoración de las tareas entre directores y asesores de NEE son mínimas. Quizá la diferencia mayor la encontramos en el porcentaje de tiempo dedicado a la tarea asesorar y facilitar orientaciones al profesorado que interviene con el alumnado con NEE, con relación a la adecuación de la programación educativa y el modelo organizativo del aula, el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicho alumnado, las necesidades de escolaridad complementaria. En este último aspecto, los Directores piensan que deberían dedicar menos tiempo del que dedican los asesores de NEE. En el resto de tareas encontramos diferencias mínimas en la concepción y el alcance del trabajo de estos profesionales.

El apoyo a los procesos y prácticas de inclusión

Finalmente, en este apartado incluimos algunas reflexiones sobre cómo el diseño de los servicios de apoyo y el cumplimiento de las funciones que se asignan a sus profesionales influyen en la posibilidad de generar contextos y procesos de inclusión en los centros escolares que atienden. A continuación presentamos algunas prácticas profesionales de apoyo que pudieran facilitar el tránsito del modelo actual hacia un modelo de escuela inclusiva.

1. Es necesario ampliar la comprensión y el alcance del trabajo con alumnado NEE.

En el estudio realizado todos los asesores coinciden en que el diagnóstico y la elaboración de propuestas de escolarización de alumnado con NEE son las tareas que absorben la mayor parte de su dedicación. De estas respuestas se observa que existe una tendencia al trabajo basado en el caso-problema, sin una visión más global de centro o zonal, la cual se ve reforzada por la gran carga de trabajo derivado del alto número de alumnos con NEE escolarizados en centros ordinarios. Tendencia que puede estar influida por la tradición de trabajo en los EMP y por la

separación que se hace en la estructura y en las funciones entre los asesores de referencia que trabajan desarrollando proyectos en el centro y los asesores de NEE.

Tal como hemos mencionado anteriormente, estos asesores valoran muy poco el trabajo de recogida y sistematización de información y la dinamización de planes de formación en su zona dentro de su ámbito de trabajo y se sienten poco eficaces en la coordinación con el resto de asesores del Berritzegune. Funciones que posibilitarían la unión entre la atención a las necesidades educativas especiales y el desarrollo de un proyecto de centro más inclusivo.

Ninguno de los asesores de NEE hizo mención alguna a su trabajo como referente del centro ni a algún trabajo relacionado con la escuela inclusiva que no fuera asesorar al profesorado del centro sobre la escolarización del alumnado que atiende. Las funciones que realizan como asesores referentes de centros son percibidas por ellos en un segundo plano y disgregadas del acompañamiento a las necesidades educativas especiales.

Por tanto, a nuestro entender, persiste aún una comprensión reducida de lo que es la atención a la diversidad entre el profesorado en general y entre estos profesionales asesores que atienden al alumnado NEE en particular. Ello podría corregirse desde proyectos de escuela inclusiva en donde las dificultades que muestra una parte del alumnado son percibidas como oportunidades de mejora para todo el alumnado del centro (Ainscow, 2000).

2. La ampliación del ámbito de asesoramiento de los profesionales de apoyo.

Si bien nos congratulamos del alto índice de escolarización del alumnado con NEE en centros ordinarios consideramos que, por una parte, la tendencia de los profesionales de apoyo a las NEE al trabajo de elaboración de diagnósticos y de provisión de recursos y, por otra parte, el amplio desarrollo de la normativa de atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, centrado casi exclusivamente en el desarrollo de medidas extraordinarias de atención a la diversidad, generan el riesgo de crear una segunda vía de escolarización o en el peor de los casos, *'un sistema de drenaje'* dentro de las escuelas (Martínez, 2005).

Por ello, siendo necesario el trabajo de diagnóstico educativo contextualizado de alumnado con NEE, proponemos desviar el objeto del apoyo del alumnado al profesorado tutor, al equipo de docentes y, en definitiva, al currículum del centro. De manera tal, que el currículum ordinario sea la herramienta de respuesta para todo el alumnado, incluido el alumnado que se escolarizaba anteriormente en centros segregados.

Un modelo de asesoramiento centrado en los procesos del centro (proyecto educativo, proyecto curricular, proyecto de aula...) puede facilitar procesos de inclusión haciendo del currículum ordinario una herramienta de apoyo y un núcleo de colaboración entre los asesores de referencia, de distintas áreas y programas y los asesores de necesidades educativas especiales (Monzón, 2011).

3. Algunas prácticas de apoyo externo al centro que facilitarían la dinámica de transición hacia la escuela inclusiva.

Si bien es difícil explicitar un listado de prácticas que puedan ser utilizadas fuera de un contexto determinado presentamos a continuación algunas de ellas derivadas de los análisis previos y que, entendidas como propuestas, puedan ayudar a pensar otros modos de intervención.

Algunas prácticas para la administración:

- a) Recoger y explicitar aquellas funciones que realizan los profesionales de apoyo, que no aparecen en la normativa y que se derivan de la evolución del perfil y del servicio reforzando aquellas que permiten una intervención más global en el centro. El Departamento de Educación va haciendo evolucionar el perfil añadiendo nuevas tareas y ámbitos de trabajo, cambiando las prioridades pero sin explicitar cambio alguno en sus funciones y dejando de la mano de cada asesor de NEE el acercamiento, o no, a un trabajo que facilite los tránsitos hacia una escuela inclusiva.
- b) Derivar la responsabilidad de la asesoría de líneas prioritarias de atención a la diversidad y escuela inclusiva a los Berritzegunes zonales y establecer planes de intervención coordinados con las asesorías de NEE.
- c) De esta manera, crear en los Berritzegunes equipos de asesores, incluyendo asesores de diversidad/inclusión, de NEE y asesores de referencia que trabajen en apoyo a centros con proyectos estratégicos enmarcados bajo el paraguas de escuela inclusiva (Index for Inclusion, Comunidades de Aprendizaje, etc.) replanteándose la exclusividad que tienen los asesores de NEE en la atención a las necesidades educativas especiales.
- d) Establecer funciones específicas para los asesores de NEE que permitan que los diagnósticos estén coordinados y orientados a la participación del alumnado NEE en los proyectos educativos, curriculares y de aula.

Para los asesores NEE, además de las prácticas anteriores:

- e) Dinamizar seminarios permanentes en su zona de intervención enfocados al análisis de prácticas inclusivas facilitando la indagación y la supervisión de la práctica como camino hacia la mejora.
- f) Trabajar en la prevención mediante el impulso de medidas ordinarias de atención a la diversidad y, cuando sea necesario el uso de recursos extraordinarios, conectar estos con los ordinarios.
- g) Promover una mayor autonomía de los centros tratando de generar dinámicas colaborativas de diagnósticos curriculares compartidos y establecimiento de medidas de atención a la diversidad centradas en el currículum ordinario, tendiendo al modelo de apoyo curricular (Parrilla, 1996).

- h) Coordinar la acción asesora con otras redes de servicios y agentes comunitarios para diseñar y desarrollar, en colaboración con el centro, proyectos comunitarios de intervención innovadores y estratégicos.
- i) Participar del diseño y del desarrollo de la organización y del currículum de los centros aportando nuevas formas de relación interpersonal y generando un nuevo modelo de vinculación con el conocimiento que dé valor y amplíe el concepto de cultura, facilite la autonomía de los centros y genere procesos de emancipación local.

Hasta aquí algunas pinceladas que pretenden describir un sistema dinámico, cambiante y vivo que trabaja intentando mejorar el derecho de todos los alumnos a una escolarización adecuada. Queda ahora abierta la puerta a formular algunos retos de futuro que, añadidos a las propuestas anteriores, tendrían que ver con articular la formación de estos profesionales de cara a generar proyectos de asesoramiento compartido, comunitario y posibilitadores de procesos participativos de construcción de escuelas inclusivas.

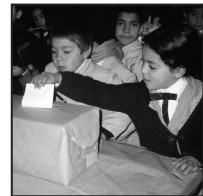
Bibliografía

- Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion)*. Recuperado a partir de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/RecursosParaLaInclusion/hezkuntza_inklusiboa_c.pdf
- Ararteko. (2001): La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV <http://www.ararteko.net/webs/iextras/nec-educativas2000/nec-educativas.pdf>
- Galarreta, J.; Martínez, B.; Orcasitas, JR.; Perez-Sostoa, V. (1999). *La formación de profesionales de apoyo al sistema educativo: perfiles y servicios*. Donostia: Erein.
- Gobierno Vasco. Departamento De Educación (1995). *El profesorado consultor. Su fundamento. Sus funciones. Su práctica*. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco. Departamento De Educación, Universidades E Investigación. (1988). *Una Escuela Comprensiva e Integradora. Informe de la Comisión de Educación Especial*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- Gobierno Vasco. Departamento De Educación Y Cultura (1983) *Plan de Educación Especial para el País Vasco*. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
- Martínez. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 9 nº1.
- Mendia, R. (1999). Situación actual y tendencias de los Servicios de Apoyo de la red educativa en la CAV. Nuevos perfiles y modalidades formativas. In Galarreta, J.; Martínez, B.; Orcasitas, JR.; Perez-Sostoa, V. (Ed.), *La formación de profesionales de apoyo al sistema educativo: perfiles y servicios* (pp. 25-77). Donostia: EREIN.
- Molina, S. (1987): *Integración en el aula del niño deficiente. El programa de desarrollo individual*. Grao. Barcelona.
- Monzón, J. (2010). *Los centros de apoyo a la formación e innovación del Sistema Educativo en*

- la Comunidad Autónoma Vasca (Berritzegune). Análisis de los puestos de trabajo desde el punto de vista de sus profesionales.* Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Monzón, J. (2011). Asesoramiento hacia la escuela inclusiva y formación en centros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 70 (25,1), 111-126.
- Orcasitas, J. R. (2003). 20 Años de integración escolar en el País Vasco: Haciendo historia..., construyendo un sistema educativo de calidad para todos. Ponencia presentada en *Guztionezko eskola. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*, Donostia.
- Parrilla, Á. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Warnock, M. (1978): *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Gobierno de España. Ley 13/1982 del 7 de abril de Integración Social del Minusválido (LISMI)
- Gobierno de España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Gobierno Vasco. Orden de 2 de Septiembre de 1982 del Dto. de Educación y Cultura, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Especial en la Comunidad Autónoma del País Vasco
- . . Orden de 12 de Julio de 1983 del Dto. de Educación y Cultura, por la que se regulan los equipos multiprofesionales de apoyo al sistema escolar de EGB y se fija su funcionamiento.
- . . Orden del 1 de Junio de 1984 del Departamento de Educación, Universidades e Investigación por la que se modifican la regulación de los equipos multiprofesionales de apoyo al sistema.
- . . Decreto 154/1988 del 14 de Junio Departamento de Educación, Universidades e Investigación, que integra los Equipos Multiprofesionales, como un Área de trabajo en los COP, participando de las funciones generales de los COPs.
- . . Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca.
- . . Decreto 15/2001, de 6 de febrero del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, por la que se crean los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) con carácter de Servicios de Apoyo a la Educación.
- . . Orden de 27 de marzo de 2001, del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula el funcionamiento y la organización

COLABORADORES DE ESTE NÚMERO

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



COLABORADORES

Teresa Aguado Odina

Profesora en la Facultad de Educación de la UNED y coordina el Grupo INTER de investigación en Educación intercultural (www.uned.es/grupointer). Es autora del texto “Pedagogía Intercultural” (2003) y coautora de la “Guía INTER. Una guía para aplicar la educación intercultural en la escuela” (MEC, 2006) y de “Intercultural education.

Approaches and practices” (2010). maguado@edu.uned.es

Adriana Aristimuño

Licenciada en ciencias de la educación (Universidad de la República, Uruguay, 1986) y doctora en ciencias de la educación (Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, 1996).

Sus líneas de investigación son el análisis de las condiciones de implementación de las políticas educativas a nivel de los centros educativos, la gestión y evaluación de instituciones educativas y los desafíos que enfrenta la educación secundaria, en particular el logro de aprendizajes en contextos adversos.

Ha trabajado en la educación pública de su país, en el seguimiento de políticas de la educación media, y tiene una carrera académica de más de veinte años como docente, investigadora y formadora de investigadores en educación. Ha sido docente invitada en Argentina, Costa Rica y México.

Ha sido consultora de organismos internacionales (BID, Unicef), ha participado en más de 40 eventos internacionales y ha publicado cerca de 30 trabajos en sus áreas de especialidad. Es miembro de numerosas asociaciones científicas y comités editoriales. Desde 2008 es Investigadora Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores del Uruguay.

Actualmente es Decana de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. aaristim@ucu.edu.uy

Fabián Cobos Alvarado

Máster en Economía Social y Desarrollo Local y Máster en el Manejo del Territorio y Desarrollo Local. Actualmente está cursando un Doctorando por la Universidad de Jaén. Ha participado en proyectos de cooperación y de desarrollo en varios países de Latinoamérica. Ha obtenido premios en España tanto de ámbito nacional como autonómico en el área educativa. Ha actuado como ponente y comunicante en distintos congresos relacionadas con la interculturalidad e inmigración. efbianco@gmail.com

David Durán Gisbert

Doctor en Psicología, Profesor Agregado del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Coordinador del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI) del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAB (<http://grupsderecerca.uab.cat/grai>). Dirección postal: Facultad de Ciencias de la Educación. Despacho 254 (G-6). Universitat Autònoma de Barcelona. 08193 Bellaterra (Catalunya-España). Email: david.duran@uab.cat

José María Fernández Batanero

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla (España) y Profesor Titular de la Universidad de Sevilla. Evaluador de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP) (Ministerio de Educación y Ciencia Español) y de la Agencia Andaluza de Evaluación. batanero@us.es

Maria Cecilia Fierro Evans

Investigadora y académica de la Universidad Iberoamericana León, actualmente responsable de la Dirección de Investigación. Obtuvo su doctorado en el DIE-CINVESTAV-IPN con la tesis “Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico”. Su trabajo de investigación se orienta al estudio y la generación de propuestas de intervención relacionadas con la práctica docente, la gestión directiva, la innovación y el trabajo colegiado. Ha sido consultora externa de diversos proyectos nacionales para la SEP México, así como colaboradora en estudios internacionales para la OECD y la UNESCO Santiago. Es miembro fundador y actualmente presidenta de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Su libro más reciente: Fierro Cecilia, Patricia Carbajal y Regina Martínez-Parente (2010) *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela* México: SM. cecilia.fierro@leon.uia.mx

Maria Bertha Fortoul Ollivier

Investigadora y docente de la Universidad La Salle, México. Obtuvo el doctorado en La Universidad La Salle con la tesis “Los estudiantes normalistas: su concepción de lo educativo”. Su trabajo de investigación se orienta al estudio de problemáticas de formación inicial y continua de maestros, tanto en el nivel básico como superior. Otra temática de su interés es la gestión educativa. Tiene experiencia docente tanto en el nivel básico como superior en escuelas normales así como en diversas universidades del país. Entre sus publicaciones se encuentran: “Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción”, coautor con Cecilia Fierro y *Las concepciones de la enseñanza en estudiantes normalistas*, capítulo del libro “Pensamiento crítico en educación”, coordinación Patricia Ducoing Watty. mbfortoul@gmail.com

Climent Giné Giné

Doctor en Psicología. Profesor titular, y actualmente Decano, de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull de Barcelona. Investigador principal del Grupo de Investigación "Discapacidad y Calidad de Vida. Aspectos Educativos". *climentgg@blanquerna.url.edu*

Susana Lázaro Visa

Profesora de la Universidad de Cantabria. Es miembro del Departamento de Educación donde participa en la formación de futuros docentes de primaria y secundaria Su investigación se centra en el análisis de los procesos de exclusión social y educativa y en la promoción del bienestar en la infancia y adolescencia en situación de riesgo, especialmente con víctimas de maltrato y menores que han cometido delitos. Ha participado en diversos proyectos de investigación siendo coautora de diferentes publicaciones en esta dirección. Durante los últimos años su actividad investigadora se ha desarrollado en torno al análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria, desarrollando proyectos locales de cambio y mejora escolar. *lazaros@unican.es*

Lidón Moliner Miravet

Licenciada en Psicología y en Psicopedagogía y Doctora por la Universitat Jaume I de Castellón. Profesora ayudante del Departamento de Educación de dicha universidad, donde ha impartido docencia en la Diplomatura de Maestro y la Licenciatura en Psicopedagogía. Ha realizado diversas estancias de investigación en Manchester, en la Universidad Central de Chile, en la Universidad Pedagógica Nacional de México, en la Universidad de Çukurova... Integrante del equipo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) cuyo trabajo se enmarca dentro de la mejora educativa desde presupuestos interculturales inclusivos y hacia horizontes de ciudadanía crítica. *mmoliner@edu.uji.es*

Odet Moliner García

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Profesora Titular del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castellón (España), docente en la titulación de Psicopedagogía y en el Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Miembro del equipo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) su línea de investigación está vinculada a la educación en la diversidad, la escuela inclusiva y la formación de actitudes y valores. Ha publicado trabajos sobre estos temas en varias revistas nacionales e internacionales. Ha dirigido seminarios, cursos de postgrado, jornadas y congresos de carácter científico sobre escuela inclusiva y atención a la diversidad e imparte cursos de formación del profesorado sobre estos temas. *molgar@edu.uji.es*

Javier Monzón González

Profesor titular del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Imparte docencia en la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado. Tanto su docencia como sus líneas de investigación se centran en la atención a la diversidad, escuela inclusiva y profesionales y servicios de apoyo.

Ha trabajado como asesor externo y formador en centros escolares de Educación Primaria, Educación Secundaria y en Centros de Apoyo al Profesorado de la Comunidad Autónoma Vasca. En la actualidad es Director de Innovación y Desarrollo del Campus de Gipuzkoa de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. *javier.monzon@ehu.es*

Mónica Peñaherrera León

Doctora en Psicopedagogía. Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén, del área Didáctica y Organización Escolar. Ha participado en proyectos de investigación y de desarrollo en varios países de Latinoamérica. Ha obtenido premios en España tanto de ámbito nacional como autonómico en el área educativa.

Ha actuado como ponente y comunicante en congresos nacionales e internacionales en temáticas de educación inclusiva e interculturalidad. Sus principales líneas de investigación son: educación inclusiva, educación intercultural, TIC aplicadas a la educación, formación de formadores. *mpleon@ujaen.es*

Gemma Riera Romero

Profesora adscrita al Departamento de Psicología de la Universitat de Vic. Diplomada en Magisterio de Educación Especial (Universitat de Vic, 1994), licenciada en Psicopedagogía (Universitat Ramon Llull, 1996) y Doctora en Pedagogía (Universitat de Vic, 2010). Es miembro del Grupo de Investigación sobre Atención a la diversidad (GRAD) de la Universidad de Vic desde 1998 hasta la actualidad. Cuenta con una amplia experiencia en formación continuada y asesoramiento a maestros y profesores; centros de Educación Infantil y Primaria y centros de secundaria. Actualmente también es formadora del CIFE de la Universidad de Vic, y colaboradora del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, entre otros. Ha realizado contribuciones a distintos Congresos y Jornadas con la finalidad de avanzar en el trabajo de ésta temática. *Gemma.riera@avic.cat*

Susana Rojas Pernia

Doctora en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y profesora del Departamento de Educación en la Universidad de Cantabria (UC). Su investigación se centra en la autodeterminación y calidad de vida en personas con discapacidad y el análisis de los procesos de exclusión social y educativa. Ha sido autora y coautora de distintos publicaciones en esta

dirección. En los últimos años su actividad investigadora se ha desarrollado sobre la Voz del Alumnado en la mejora escolar. *rojass@unican.es*

María Auxiliadora Sales Ciges

Profesora titular del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I, Castellón. Doctora en ciencias de la educación por la Universidad de Valencia. Centra su investigación en Educación Intercultural Inclusiva, metodología didáctica y formación del profesorado. Sus últimos proyectos son: “La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción” y “Recursos y estrategias pedagógicas para la educación inclusiva intercultural”. Es co-autores, entre otras, de las siguientes publicaciones: “Programas de Educación Intercultural”, Desclee De Brouwer; “Necesari@s”, FAD; “Claves educativas para escuelas no conflictivas”, Idea Books; “The Challenge of Intercultural Education in Spain”, Lawrence Erlbaum Associates. *asales@edu.uji.es*

Constanza San Martín Ulloa

Colaboradora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial (UPLA-Chile). Magíster en Gestión de Políticas Nacionales con mención en Educación y Cultura (UPLA-Chile) y recientemente Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo (UCM- Madrid), cuyo proceso de formación realizó gracias a los beneficios de la Beca Presidente de la República (Chile). Ha trabajado como docente en proyectos de integración escolar rural de la región de Coquimbo. Se ha desempeñado como Jefe de Unidad Técnico Pedagógica en centros de educación especial y como coordinadora de proyecto de integración comunal en la región de Valparaíso. Entre el año 2000 y 2004 participó en el diseño y puesta en marcha de proyectos recreativos y socio-educativos con grupos vulnerables y en riesgo de exclusión social. Actualmente, sus líneas de interés son: formación y concepciones del profesorado, políticas educativas, educación inclusiva, métodos y técnicas de investigación cualitativa. *csanmartinulloa@gmail.com*

Teresa Susinos Rada

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de Universidad del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria en el Área de Didáctica y Organización Escolar. Junto con el equipo de investigación que dirige en esa universidad ha llevado a cabo varias investigaciones sucesivas relacionadas con los procesos de inclusión educativa, con la investigación biográfico-narrativa y actualmente trabaja en un proyecto sobre las iniciativas de voz del alumnado como herramienta para la mejora escolar. De dichos proyectos se han derivado numerosas publicaciones en libros y artículos de impacto nacional e internacional. *susinost@unican.es*

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los artículos que se envíen a la Revista deberán reunir las siguientes condiciones:

- Se publicarán artículos de investigación científica, referencias de proyectos de investigación, reseña de libros tanto en idioma español o inglés que observen las normas APA de edición.
- Enviar ejemplar en papel y archivo digital por correo postal o correo electrónico. Material que no será devuelto de no ser editado.
- Los artículos deben ser inéditos o de escasa difusión en Latinoamérica No deben estar en proceso de publicación en otros medios.
- El formato general de la publicación debe contener los siguientes referentes: tamaño carta, letra Times New Roman 12, espacio y medio, margen 3 y tener una extensión aproximada de 25 páginas.
- Adjuntar datos del o los autores, correo electrónico, institución, dirección, teléfono, email.
- Incluir resumen en español e inglés de no más de 100 palabras y un máximo de 5 descriptores o palabras claves.
- El proceso de corrección de los artículos aceptados por el Comité Editorial serán informados al autor para sus correcciones.
- El proceso de arbitraje (anónimo) contempla doble evaluación ciega por pares.
- El editor se reserva el derecho de incluir el artículo en la sección libre o monográfica de la revista.
- Los autores son responsables del contenido científico y los puntos de vista expresados.
- El autor o autores recibirán dos ejemplares de la revista.
- El editor de la revista queda facultado para publicar, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Mejora de la Escuela RINACE, el artículo aceptado en versión impresa y electrónica, lo que se comunicará al autor señalando información de ubicación.

Los trabajos deben ser enviados a nombre de **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Educación Universidad Central de Chile. Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 5826770 - 5826720 - 5826758**

Personas de contacto: Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl

